

Вестник НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ Московского университета

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 20

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№ 2 • 2015 • АПРЕЛЬ—ИЮНЬ

Издательство Московского университета

Выходит один раз в три месяца

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Актуальный вопрос

Боровских А.В. Компьютер и Пустота, или К вопросу о самостоятельности в проблеме компьютерного рабства 3

Педагогические размышления

Коломиец О.М. Деятельностная основа профессиональных компетенций преподавателя высшей школы

Дахин А.Н. Феномен социализации российского школьника

Черемошкина Л.В. Русский характер как предмет воспитания

Реалии педагогического образования

Новикова Г.В., Бойко Ц.О. Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Опыт практической педагогики

Бражник Е.И., Маслова Н.Ф., Абашина А.Д. Студенческие социальные проекты: от сотворчества к социальной ответственности

Тихонов А.М. Компьютерные опорные сигналы

Юрасова М.В. Разработка критериев эффективности программ дополнительного профессионального образования в вузах России

Слово мэтра

Писарев Д.И. Школа и жизнь

Чужая жизнь и берег дальний

Попов Л.В., Шао Хайкунь. Оценка вузов КНР в национальных и международных рейтингах

Голоса молодых

Приводнова Е.В. Гражданственность как интегративное качество личности в образовании

В перерывах между лекциями

Заповеди чиновника

C O N T E N T S

Question of Present Interest

Borovskikh A.V. The Computer and the Void, or To the problem of independence in the issue of computer slavery 3

Pedagogical Ideas

Kolomiets O.M. Activity component in education as theoretical base for professional competence development of a higher school teacher.

Dakhin A.N. The phenomenon of the Russian schoolchildren socialization

Cheremoshkina L.V. Russian character as a subject of education

Reality of Pedagogical Education

Novikova G.V., Boiko Ts.O. Methodological issues of teacher training for work in inclusive education

Experience of Practical Pedagogics

Brazhnik E.I., Maslova N.F., Abashina A.D. Student's social projects: from co-authorship to social responsibility

Tikhonov A.M. Computer support signals

Yurasova M.V. Development of indicators for the effectiveness of programs of additional professional education in Russian universities.

The Word of Master

Pisarev D.I. School and life

Foreign Life and Distant Land

Popov L.V., Shao Haikun. Evaluation of Chinese universities in national and international rankings

The Voices of the Youth

Privodnova E.V. Civic consciousness as an integrative quality of a person in education

In the Interim Between Lectures

Commandments of official.

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

КОМПЬЮТЕР И ПУСТОТА, ИЛИ К ВОПРОСУ О САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОБЛЕМЕ КОМПЬЮТЕРНОГО РАБСТВА

А.В. Боровских

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

Обсуждается вопрос о природе зависимости человека от компьютера и превращения его в одно из “внешних устройств”. Показано, что причиной этого является не столько компьютер, сколько недостаточное развитие самостоятельности у самого человека.

Ключевые слова: *компьютер, память, мышление, воображение, коммуникация, самостоятельность, зависимость.*

1. Компьютер и Пустота

Странно подумать, но всего 50—60 лет назад лишь фантасты мечтали о том, как “умные компьютеры” заменят человека во всех рутинных работах. Образ замечательного счастливого будущего рисовался разноцветными красками. В этом будущем компьютеры рассчитывали траектории ракет и количество необходимых продуктов питания, компьютеры помнили все и обо всем, компьютеры учили и сами себя ремонтировали, а человек... а человек жил счастливой жизнью свободного мудреца, размышлял о судьбах мира и Вселенной и лишь иногда в эти судьбы вмешивался. И это было Великое Счастье.

И вот это будущее наступило. Как-то даже незаметно и непривычно. И все стало почти как у фантастов, за исключением одного. Почему-то так и не наступило Великое Счастье. А мы ведь так о нем мечтали!

В чем же проблема, почему “мечтавшееся” не стало явью, вернее, стало, но не такой? Постараемся ответить, конечно, не какими-нибудь умными формулировками, а, скорее, вопросами — теми, которые ставит перед нами “компьютерная эра” в истории человечества.

Прежде всего, мы должны отметить феномены, лежащие, как говорится, на поверхности. Первый состоит в том, что нам по любому поводу проще посмотреть что-то в Интернете, чем копаться в своей памяти или рыться в библиотеке. Действительно, проще — это неоспоримый и непреложный факт. Можно долго обсуждать, что там хорошо, а что плохо в этом самом Интернете, насколько достоверная там информация, трудно ли ее найти и прочее, но все эти обсуждения никакого отношения ни к самому факту, ни к его последствиям не имеют — мы прекрасно знаем, что и в библиотеке не все достоверно, а уж про нашу собственную память и говорить не приходится. И вообще, все характеристики достоверности и доступности связаны исключительно с организацией информации, а не с тем, где она находится.

Интернет, по существу, превратился в часть нашей личной памяти, причём настолько большую и значимую, что мы перестали понимать, зачем нам нужна наша собственная, человеческая память. Что она дает нам такого, что не дает нам Интернет? Конечно, она всегда при нас, даже если отключили электричество. Но совершенно понятно, что вот этого “*Omnia mea*”, которое мы всегда “*mesum porto*”*, требуется совсем мало где магазин, почем картошка, во сколько назначено свидание. А все остальное нам “с собой на вынос” совершенно не нужно. Пришел на работу, включил компьютер — и любой профессиональный справочник с дружественным интерфейсом всегда под рукой. Только кликнуть мышкой.

Вроде бы ничего в этом плохого нет, если бы не маленькое “но”: к сожалению, человеческая психика устроена так, что если память не тренировать, постоянно ее используя, то она не развивается, а может и вообще деградировать. И тут ситуация “выворачивается наизнанку”: человек с его деградировавшей памятью превращается просто в одно из внешних устройств компьютера, которое обеспечивает взаимодействие его сознания с окружающим миром. Не правда ли, апокалиптический сюжет? А ведь он вот, перед нами, в нашей жизни!

Второй феномен, тоже лежащий на поверхности, — современные средства коммуникации. “Милый мой друг Пушкин...” — писал Пушкин гусиным пером, посыпая текст письма мелким песком. И через пару недель получал ответ. Сегодня уже никто не пишет

* “*Omnia mea mesum porto*” — “Все мое ношу с собой” — известное латинское изречение. Рекомендуем (конечно же с помощью компьютера и Интернета) освежить в памяти связанный с ним легендарный сюжет.

писем не только гусиным пером, но и авторучкой, не кладет их в конверт и не посылает их почтой. И уже становится архаизмом электронная почта. В любой социальной сети можно в любой момент написать человеку, находящемуся в любой точке земли, и он получит это письмо через нескольких секунд. А скорость ответа зависит только от того, сколько времени нужно, чтобы его набрать. Коммуникация стала мгновенной и... довольно пустой. Вместо самого главного, самого необходимого мы пишем обо всем, что придет в голову (а что туда только не приходит!) и в результате тратим драгоценное время своей жизни, но на что?

Самое главное, что при этом, по существу, ничего не происходит. И если Пушкин писал Пушкину — то не просто так, а для того, чтобы то ли получить совет, то ли поделиться мыслью или переживанием. Коммуникация изначально существовала как средство социального взаимодействия. Но вот парадокс: “пустышность” осуществления коммуникации в социальных сетях сделала эту коммуникацию недействующей! Мы получили три строчки, тут же ответили двумя, и от этого ничего не осталось, ничего не изменилось. Социальное взаимодействие исчезло! Остался голый обмен формальными сообщениями как привычная потребность.

И снова инверсия: человек с этой “потребностью в коммуникации” превратился во внешний источник, обеспечивающий социальную сеть текстами.

Третий сюжет из той же серии касается воображения. Начнем с забавной истории, случившейся однажды с автором этих строк. Еду в электричке, напротив сидит девушка, как обычно, в наушниках — слушает музыку. Я смотрю в окно, слушаю стук колес и про себя напеваю какую-то мелодию, уже не помню какую. Ну и в такт мелодии притопываю пяткой по полу — привычка с тех пор, как учился играть на скрипке. И вдруг перед собой я вижу изумленные глаза девушки! Что ее так поразило? Вроде веду я себя спокойно, в одежде никаких неординарностей нет. Потом понял, что ее изумило: мужик слушает музыку без наушников!

Конечно, это может рассматриваться как веселый анекдот, но за ним стоит фундаментальный факт: изобразительные возможности компьютера, как и вообще все его возможности создавать сложные и нетривиальные воздействия на наши органы чувств, делают ненужным наше воображение! Зачем воображать себе музыку, когда ее можно слушать? Зачем воображать себе горный пейзаж или море в бурю, когда можно открыть папку с фотографиями и просто посмотреть? Зачем представлять себе, как забрезжил рассвет, когда это есть на ролике в YouTube?

И наконец, четвертый сюжет. Он касается уже мышления. Когда-то сакраментальный вопрос “Может ли машина мыслить?” — нынче трансформировался в проблему “Зачем человеку мыслить?” А действительно, зачем, если любые действия, от изготовления табуретки до вычисления интеграла, которые мы раньше так старательно изучали для того, чтобы уметь их делать хорошо и качественно, теперь можно осуществлять (хорошо и качественно!) с помощью компьютера, оперируя одной лишь мышкой? И если в какой-то сфере деятельности это не так, то совершенно очевидно, что такое состояние сугубо временное. Доберется эта тенденция, чуть раньше или чуть позже, и до хирургических операций, и до обучения решению квадратных уравнений. Да, собственно, уже почти что добралась.

А что же в результате? А в результате снова парадокс. Известно, что богатство и разнообразие человеческого мышления формируется через разнообразие и богатство его моторики, базовый слой умственных действий состоит из ощущений тех физических действий, которые человек совершает, — именно оттуда идут к нам интуиция, инсайт, умение среагировать на неординарную ситуацию и многое другое. Но если моторика человека начинает сводиться к манипуляции мышкой, во что тогда превратится наше мышление? В мЫшление от слова “мышь”?

Четыре описанных нами сюжета фиксируют главную, центральную, фундаментальную проблему: появление компьютера лишает человека его главных психических функций — памяти, воображения, мышления, коммуникации. Их “забирает” себе компьютер. А что такое человек без памяти, без мышления, без воображения, без взаимодействия с другими людьми? Так, Пустота.

2. Рабы не мы — мы не рабы?

Вопрос о “компьютерном рабстве”, пожалуй, один из главных вопросов, которые волнуют сегодня людей. Выше мы обсудили на самом деле лишь главные механизмы формирования этого рабства, но не выяснили главного — его причины. Для этого необходимо прежде всего задаться вопросом: связано ли в принципе “компьютерное рабство” с природой самого компьютера? Известный общий принцип, состоящий в том, что ни для какой вещи ее устройство, свойства, характеристики не определяют ее функции, ее использование в деятельности человека, должен нас побудить искать природу “компьютерного рабства” не в компьютере. А где?

Кстати сказать, рабство разного вида и сорта было ведь всегда. В древности раба приковывали к вороту или веслам на галере, и он становился рабом того орудия, которое обслуживал. Потом приковывать перестали, но ткач все равно оставался рабом ткацкого станка, гончар — гончарного круга, а скрипач — своей скрипки, эти вещи предопределяли его деятельность, его существование, его жизненный путь. И от того, что времена менялись, рабство на самом деле не исчезало, оно только меняло свой облик. Что из того, что человек — раб не ткацкого станка, а теории относительности? Он все равно раб — раб своего знания, потому что не может его ни изменить, ни критически к нему отнестись, ни проверить. Выученное знание становится хозяином человека так же, как и освоенное орудие. И то, что рабство перешло к другому “хозяину” — компьютеру, в сущности, ничего не изменило. Мы бы хотели подчеркнуть это особо. Компьютер не создавал “компьютерного рабства” — он просто переподчинил себе чужих рабов. Другое дело, что это рабство из скрытого, тайного стало явным — что ж, за это компьютеру, я думаю, нужно сказать большое спасибо. Поскольку превращение тайного в явное — это всегда первый шаг, предтеча нового круга развития.

Но вернемся к рабам. Фиксация того факта, что рабство порождено не компьютером, позволяет нам со всей очевидностью утверждать, что все это “рабство” является не более чем неким идеальным представлением, в котором в предельной форме выражено отношение, в реальности выполняющееся лишь в той или иной степени. Конечно, и в древнем мире рабами были не все. И компьютеру не каждый человек продает свою душу. Рабство всегда имело, имеет и будет иметь какую-то меру. Точнее, меру имеет противоположное качество — самостоятельность. В той мере, насколько человек самостоятелен в своих действиях, — именно в той он и не является рабом, неважно кого и чего. И что самое главное, самостоятельность, в отличие от рабства, всегда принадлежит только самому человеку, является его собственным, личным качеством. Поэтому вопрос о зависимости человека от чего бы то ни было — орудий, машин, книг, знаний, компьютера — упирается, по большому счету, в то, насколько у человека воспитана вот эта самая самостоятельность. Насколько он способен принимать решения и действовать не только “по обстоятельствам”, а порой и вопреки им.

А насколько она, собственно, может быть воспитана? Этот вопрос на самом деле не праздный: к сожалению, самостоятельность оказывается одной из тех составляющих человеческой культуры,

которые приобретаются не годами и не десятилетиями, а накапливаются из поколения в поколение. Масштаб и сила тех обстоятельств, которые человек способен преодолевать, определяются теми средствами (в основном внутреннего, психологического характера), которые он освоил, а это наследство, которое нельзя ни купить, ни смастерить. Но тем не менее сдвиг в обретении этих средств, а вместе с ними и самостоятельности, может быть и весьма значительным. Таким образом, мы от проблемы “компьютерного рабства” выходим на тот самый важный, самый главный вопрос, который связан с развитием самостоятельности в человеке.

3. Самостоятельность и педагогика

Самостоятельность в обыденной жизни понимается как способность без чужой помощи выполнять те или иные действия. Конечно, это самостоятельность самого низшего, базового уровня. Такую самостоятельность постепенно приобретают все люди, не имеющие существенных физических и психических отклонений. Но мы поговорим о самостоятельности другого рода, которую мы, по существу, уже охарактеризовали, — способности управлять собой, своей жизнью, своей деятельностью, несмотря на обстоятельства.

Такого рода самостоятельность имеет под собой психический механизм вспомогательных стимулов, довольно подробно исследованный Л.С. Выготским, который показал, что именно этот механизм отличает поведение человека от поведения животного. Суть его состоит в том, что на внешние стимулы человек реагирует не непосредственно. Когда на него воздействует какой-то внешний стимул, человек, для того чтобы отреагировать, создает себе дополнительный, вспомогательный стимул, в зависимости от которого и ставит свою реакцию. Именно благодаря этому инструменту поведение человека обладает свойством *произвольности*. И именно Л.С. Выготский, “Моцарт психологии”, представил действие и формирование этого механизма у детей в случае трех основных психических функций — выбора, памяти, внимания.

Удивительным оказывается то, что фактически ту же схему, как главную для человека, описал и великий мыслитель, философ Иммануил Кант. Суть его *категорического императива* сводится к двум тезисам: 1) действуй не сообразно обстоятельствам, а сообразно принципам; 2) выбирай принципы так, чтобы ты всегда был готов им подчиниться. Столь поразительное совпадение по-

зиции психолога, исследовавшего раннее развитие ребенка, и философа, изучавшего высшие позиции в развитии человека, заставляет нас задуматься о том, что такое совпадение не случайно.

Единство схемы самостоятельности у Выготского и у Канта неизбежно создает некое “пространство”, в котором действует достаточно общий, имеющий весьма широкую (хоть и не очерченную пока точно) сферу действия принцип, явно не ограниченный ни возрастными, ни интеллектуальными рамками, — принцип самостоятельности, утверждающий, что человек измеряется степенью того, насколько он умеет действовать не следуя безвольно обстоятельствам/стимулам, а основываясь на своих внутренних, ему принадлежащих и им самим управляемых установках и позициях. И мы можем считать этот принцип, препятствий которому мы пока не видим, чрезвычайно важным принципом педагогики, а само развитие самостоятельности — главной целью этой сферы человеческой деятельности.

Но можно ли научить самостоятельности в принципе? Да, было про самостоятельность написано у А.С. Макаренко. Учебная самостоятельность (т. е. умение самостоятельно учиться) как феномен обсуждалась в системе развивающего обучения. Но все это были, скорее, описания феноменов, а не технологии и методики. А возможны ли вообще такие технологии? Ведь обучение всегда внешнее действие, а самостоятельность — исключительно внутреннее свойство человека.

Дело в том, что самостоятельность возникает не в результате освоения человеком каких-то действий, продемонстрированных учителем, а затем воспроизведенных и интериоризированных (переведенных во внутреннюю форму), как это происходит в обычной учебной деятельности. Самостоятельность формируется в результате преодоления учащимся тех или иных проблем в ситуациях выбора, в ситуациях деятельностного конфликта — конфликта мотивов, требований, условий и т.п. Такие ситуации, конечно, могут возникать и спонтанно, но могут быть и специально организованы — как педагогическое средство. Именно в последнем случае мы можем говорить о воспитании самостоятельности и обсуждать технологию конструирования и педагогического сопровождения таких ситуаций как педагогическую технологию.

К сожалению, в настоящее время ни такой технологии, ни какой-либо системы воспитания самостоятельности в нашей педагогике нет. Поэтому, хотим мы того или не хотим, она все равно будет воспитывать рабов — рабов машин, рабов знаний, рабов компьютеров. Но, может, стоит на эту тему подумать?

THE COMPUTER AND THE VOID, OR TO THE PROBLEM OF INDEPENDENCE IN THE ISSUE OF COMPUTER SLAVERY

A.V. Borovskikh

The problem of the nature of a person's dependence on a computer and turning it into one of the "external devices" is discussed. It is shown that the reason for this is not so much the computer as insufficient development of the self-reliance of the person itself.

Key words: *computer, memory, thinking, imagination, communication, self-reliance, addiction.*

Сведения об авторе

Боровских Алексей Владиславович — доктор физико-математических наук, доцент, профессор кафедры образовательных технологий, зам. декана факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-40-54; e-mail: bor.bor@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О.М. Коломиец

*(кафедра теории и технологии обучения в высшей школе
Института профессионального образования ГБОУ ВПО
Первый МГМУ имени И.М. Сеченова; e-mail: kolom-olga@mail.ru)*

В статье рассматривается проблема развития у преподавателя высшей школы профессиональных компетенций на основе методологии компетентностно-деятельностного подхода к образованию — психологической теории деятельности и системного подхода. Раскрывается понятие “компетенция” педагога, выделяется ее функция, описываются характеристики. Компетенция представляется как системное образование, структура которого включает деятельностный, предметный и субъектный компоненты; рассматривается характер внутренних системообразующих связей между ними; каждый компонент компетенции описывается как подсистема. Уточняется значение психического образа компетенции для ее реализации в практической деятельности преподавателя. Приводятся показатели качественных изменений педагогической деятельности преподавателя в процессе овладения им профессиональными компетенциями.

Ключевые слова: *профессиональная компетенция преподавателя, компетентностно-деятельностный подход, психический образ компетенции.*

Человек много знающий, человек культурный, но ничего не умеющий **делать**, не может ничего дать ни обществу, ни самому себе. Только человек **деятельностный**, человек умелый является в полном смысле человеком.

А.М. Новиков

Обеспечение качества подготовки выпускников вуза по новым стандартам высшего образования и их конкурентоспособности на рынке труда является одним из основных направлений модернизации системы российской образовательной высшей школы. Распространение концепции компетентностно-ориентированного образования, которая легла в основу документов, связанных

с ее реформированием, предполагает «усиление практической ориентации образования, выход за пределы ограниченной “знаниевой” парадигмы, создание условий для освоения студентами основных способов деятельности, развития у них готовности гибко и мобильно использовать имеющиеся знания, умения, навыки, способности для решения жизненных и профессиональных проблем» [1: 5]. Все это требует другого уровня профессиональной подготовки преподавателя.

Реализация социального заказа в системе высшего образования сегодня предполагает не столько общую психолого-педагогическую подготовку преподавателя вуза, сколько развитие у него конкретных профессиональных компетенций, направленных на создание в образовательном процессе системы условий, обеспечивающих достижение каждым студентом образовательных результатов востребованного им и социумом уровня качества [2].

Однако традиционная система подготовки педагогических кадров направлена на изучение предметного содержания разных психолого-педагогических дисциплин, а не на овладение преподавателем конкретными профессиональными компетенциями. Повышение его квалификации по психолого-педагогическому направлению проводится, как правило, один раз в пять лет, и данный процесс предполагает только краткосрочный курс (72 или 144 часа), в то время как основная масса преподавателей, за редким исключением, не имеют даже базового педагогического образования, в отличие от учителя, которого в течение пяти лет готовят к его будущей профессиональной деятельности. Поэтому у преподавателя формируется не полная система психолого-педагогических знаний, а лишь фрагментарное, мозаичное представление о них. Что касается умений, то возникает вопрос: как много знаний, умений и навыков в структуре каждой компетенции может быть сформировано у преподавателя на лекционно-практических занятиях за такой кратковременный курс? Ответ напрашивается однозначный: немного, да и то только в области знаний. О формировании целостных конкретных компетенций не может быть и речи.

Большой опыт работы с преподавателями на курсах повышения квалификации и их подготовки по программе “Преподаватель высшей школы” в Учебном центре по переподготовке работников системы образования при факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, а также на кафедре теории и технологии обучения в высшей школе Института профессионального обра-

зования Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова, посещение организованных преподавателями учебных занятий, наблюдения и анализ их педагогической деятельности в рамках проводимого нами исследования, практика образовательного процесса показывают, что, даже владея определенным объемом психологических и педагогических знаний и умений, при подготовке и проведении учебных занятий преподаватель не может организовать такую образовательную среду, в которой каждый обучаемый мог бы учиться без троек. Похвастаться образовательными результатами в диапазоне “хорошо” — “отлично” не может ни один вуз страны. Но ведь специалисты-троечники ей не нужны! Низкий уровень подготовки студента преподаватели объясняют отсутствием у него мотивации или способности к обучению, плохой исходной школьной подготовкой и т.д. Хочется ответить нашим коллегам: “Это наши с Вами профессиональные компетенции: вызвать у студента мотивацию включиться в познавательную деятельность, сделать его обучаемым, создать систему условий, в которой нет места его ошибкам и т.д.”

Методологическая основа решения рассматриваемой проблемы формирования и развития у педагога профессиональных компетенций была разработана на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова еще в середине прошлого века в работах отечественных ученых, их учеников и последователей, занимающихся прикладными научными исследованиями и экспериментальной работой в области педагогического, лингвистического, математического, физического, химического, военного, медицинского, фармацевтического и др. образования: в психологической теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, З.А. Решетова и др.), теории планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский и др.), системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса в вузе и в системе повышения квалификации (З.А. Решетова, О.М. Коломиец, Ю.А. Самоненко, И.Г. Шамсутдинова, Ю.С. Архангельская, О.А. Малыгина, Н.Е. Дерябина, Т.В. Факушина и др.).

Эти научные концепции стали основой появления и развития в системе образования компетентностно-деятельностного подхода (О.М. Коломиец, А.В. Алексеев, М.А. Афанасьев, О.В. Бутыльченко, Т.Ю. Глазкова, Е.Н. Карева, О.В. Карпова, М.В. Лебедева, Н.А. Макацария, Е.Н. Попова, Е.И. Селифанова, М.А. Фокина, И.В. Хамани, Л.С. Юдаева и др.).

В нашей работе мы ориентируемся на представленное в нормативных документах определение понятия “компетенция” — в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования оно формулируется как “готовность и способность” выполнить определенную деятельность [3]. Понятие “готовность” означает номинальное соответствие знаний, умений и навыков требованиям образовательного стандарта [1]. Понятие “способность” означает умение человека определенным способом развивать свою деятельность [1].

В соответствии с методологией компетентностно-деятельностного подхода *профессиональная компетенция педагога* рассматривается как его способность и готовность вести деятельность, которая обеспечивает достижение каждым обучаемым образовательных результатов востребованного им и социумом уровня качества. Эта деятельность опосредована психическим образом компетенции, который выступает в ориентировочной функции к процессу решения педагогом профессиональных задач. Компетенция состоит из предметного, деятельностного и субъектного компонентов [2].

Психический образ компетенции не представляет собой некоторой вещи. Поскольку он неотделим от деятельности, то нет и какого-либо “склада” образов в нашей долговременной памяти. Не будучи включенным в деятельность, образ *не существует* как психологическое явление [4]. Он формируется в умственном, психическом плане преподавателя как результат его деятельности.

Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы выполняют основную *функцию* — создать систему условий для каждого обучаемого, обеспечивающую получение им образовательных услуг, т.е. достижение образовательных результатов (общекультурных и профессиональных компетенций), востребованного студентом и социумом уровня качества, а также его конкурентоспособность как в самом образовательном учреждении, так и в дальнейшем на рынке труда. Все это является конечным показателем работы преподавателя [5].

Функция профессиональных компетенций преподавателя определяет следующие их важные характеристики.

1. Компетенция рассматривается не как набор знаний, умений, навыков, опыта, личностных и профессиональных качеств специалиста, а как деятельность, являющая собой системное образование, интегрирующее в себя умения, знания, навыки и т.д., между которыми существуют системные связи. Данные категории

не являются рядоположенными между собой и по отношению к деятельности, они ее конституируют, составляют ее содержание на каждом структурном этапе; при этом сами они находятся в подчинении друг у друга — знания и навыки входят в содержание разных умений в структуре деятельности.

2. В структуре компетенции деятельность связана с ее “носителем”, т.е. с субъектом деятельности — личностью преподавателя; эта связь проявляется в том, что, с одной стороны, личностные и профессиональные качества субъекта-преподавателя опосредуют его деятельность, определяют ее характер, уровень выполнения, результаты и т.д. С другой стороны, сама деятельность оказывает влияние на личностные и профессиональные качества субъекта-преподавателя, являясь причиной их качественных изменений.

3. Реализация преподавателем на практике компетенции как деятельности субъекта опосредована предварительно сформированным у него “психическим образом” этой компетенции, который выступает в ориентировочной функции к процессу решения преподавателем профессиональных задач. Именно характеристики этого психического образа компетенции, его структура и содержание, способы формирования образа в умственном плане на основе “схемы ориентировочной основы компетенции” и др. выступают главными условиями, обеспечивающими “нормативное” развитие компетенции у преподавателя.

4. При формировании у преподавателя психического образа компетенции следует ориентироваться на образовательные результаты его обучаемых (т.е. студентов, слушателей, курсантов и др.).

5. Виды формируемых у преподавателя профессиональных компетенций, их содержание, последовательность и условия развития в системе профессионального образования профессорско-преподавательского состава вузов должны отбираться исходя из образовательных результатов обучающихся (общекультурных и профессиональных компетенций, их функции, характеристик, структуры и содержания и т.д.).

Структура профессиональной компетенции преподавателя состоит из деятельностного, предметного и субъектного компонентов, между которыми существуют системообразующие связи. *Деятельностный* компонент раскрывает компетенцию как деятельность, имеющую структурные этапы и на каждом из них свое содержание. В *предметный* компонент входят умения, знания и навыки преподавателя из разных предметных областей: психологии, педагогической психологии, педагогики, андрагогики,

технологии и др., связанных с овладеваемой компетенцией. Так как деятельность не существует сама по себе, в отрыве от ее “носителя”, т.е. субъекта компетенции, коим в нашем случае является преподаватель, то третьим компонентом компетенции является *субъектный*, в который входят характеристики субъекта компетенции: нравственные, этические, моральные ценности и жизненные ориентиры, личностные и профессиональные качества преподавателя [6].

Каждый из структурных компонентов компетенции в свою очередь являет собой отдельную подсистему, имеющую свою структуру и содержание, системные связи между элементами.

В соответствии с концептуальными положениями развивающегося образования (Н.Н. Нечаев, В.Я. Лифшиц, А.Е. Одинцова, В.Г. Ермаков и др.) и компетентностно-деятельностного подхода содержание компетенций преподавателя должно быть ориентировано на создание условий достижения каждым его обучаемым образовательных результатов востребованного им и социумом уровня качества [7]. В связи с этим в *предметный компонент* компетенции должен быть включен не разноплановый материал психолого-педагогических дисциплин, безграничный для познания преподавателя, обучающегося в системе профессиональной подготовки или повышения квалификации, а конкретный материал, который связан с образовательными результатами обучающихся (т.е. студентов, слушателей и др.). Ориентиром для отбора этого материала является содержание конкретных компетенций (общекультурных и профессиональных), которые определены в ФГОС III поколения для каждой категории обучающихся системы ВПО, — их функция и характеристики, структура и содержание, условия их формирования и развития, способы диагностики и т.д. Это предполагает пересмотр традиционного содержания учебных программ по повышению квалификации или переподготовки преподавателя высшей школы.

Структура предметного компонента включает в себя элементы: “уметь”, “знать”, “владеть” конкретно-предметной области (психологической, психолого-педагогической, педагогической, андрагогической, технологической и др.). Главным элементом в этой структуре овладеваемой преподавателем компетенции является умение, в процессе выполнения которого актуализируются конкретные знания о “предмете” изучения и навыки владения методами, приемами, способами и т.д. [8].

В блок знаний включаются знания двух видов: а) об общекультурных и профессиональных компетенциях обучаемого, которые

преподаватель должен формировать у него в образовательном процессе: функции и характеристиках этих компетенций, их структуре и содержании, способах формирования и диагностики и т.д.; б) о профессиональных компетенциях преподавателя: их характеристиках, структуре и содержании, способах формирования и диагностики и т.д.

Раскрытие структуры и содержания компетенций позволяет провести отбор необходимого учебного материала. Из области психологии и педагогической психологии отбирается материал о “психическом образе” формируемой компетенции, открывающем “поле” деятельности ее субъекта (П.Я. Гальперин) [9]: его функции, характеристиках, структуре и содержании, условиях формирования и развития у обучаемого, его диагностики и др. Этот же блок включается психолого-педагогический материал о “схеме ориентировочной основы компетенции”.

Из области педагогики и андрагогики отбирается материал о дидактической системе развития компетенций, которая включает: цели и задачи субъекта, у которого формируется или развивается компетенция, и преподавателя, который сам организует процесс формирования и развития компетенций у своих обучаемых; необходимое для этого содержание учебного материала; технологии, методы, способы, формы, средства, дополнительные условия для этого процесса; продукт и результат деятельности субъектов этого процесса и т.д.

В знаниевый блок предметного компонента компетенции преподавателя также включается материал из области общей и частной методики и образовательных технологий, раскрывающий конкретные методики или технологии формирования и развития компетенций: их функцию; структуру и содержание; средства, формы, дополнительные условия организации рассматриваемого процесса; продукт и результат деятельности субъекта этого процесса и т.д.

Раскрытие системных связей между элементами предметного компонента компетенции в виде разработанного нами психолого-дидактического средства “схемы ориентировочной основы предметного компонента компетенции” формирует у преподавателя системное представление о нем: 1) показывает, какие конкретно знания, умения и навыки входят в содержание предметного компонента конкретной компетенции преподавателя; 2) раскрывает их количественный состав и показывает, в каком подчинении они находятся по отношению друг к другу, т.е. какие знания

и навыки актуализируются при выполнении какого умения [10]. Это позволяет при проектировании образовательного процесса его организаторам точно определить необходимое количество и содержание знаний и навыков, которое обеспечивает формирование каждого умения в структуре профессиональной компетенции в процессе ее развития у каждого преподавателя-слушателя в образовательном процессе, отсекая все лишнее и избегая перегруженности программ обучения.

Возможность отобрать с математической точностью необходимый объем дидактических единиц учебного материала (т.е. знаний о “предмете” изучения и знаний о структуре и содержании умений), который реально нужен для усвоения преподавателем в процессе развития его профессиональных компетенций, решает актуальную для образовательного процесса проблему “формальных” знаний, т.е. заучивания большого количества материала, который не актуализируется в практических умениях и поэтому успешно забывается.

Способность организаторов образовательного процесса определить необходимое для реализации профессиональной компетенции количество и содержание умений, знаний и навыков в соответствии с учебным материалом также решает и другую проблему. Очень часто причинами педагогических ошибок являются случаи, когда преподавателю “не хватает” каких-либо знаний, умений или навыков для реализации конкретной профессиональной компетенции в конкретной педагогической ситуации. Точный отбор количества и содержания дидактических единиц предупреждает появление таких случаев и решает проблему педагогических ошибок в этом направлении [11].

Деятельностный компонент представляет структуру и содержание деятельности преподавателя, выполняемой им в процессе реализации профессиональной компетенции, которые можно описать понятийными аппаратами деятельностного и системного подходов [8].

К **структурным** этапам деятельности относятся следующие: мотивационный, ориентировочный, планирующий, исполнительский, контрольный, оценочный, коррекционный, рефлексивный. На каждом из этих этапов *содержание* выполняемой деятельности раскрывается через ее компоненты: цель, предмет, технология/метод/способ, средства, формы, дополнительные условия, действия и операции, продукт, результат. Структурные этапы и компоненты представляют собой системное образование, между

ними существуют системообразующие связи. Вследствие этого ни один из них не может быть пропущен при выполнении деятельности; каждый выполняет определенную функцию, имеет свое содержание и занимает определенное место в целостной структуре деятельности [8].

Исходным в деятельности преподавателя является *мотив* — потребность в профессиональной самореализации, т.е. в реализации на практике конкретной компетенции в процессе решения профессионально-педагогических задач, которая обеспечивает высокий уровень образовательных результатов обучаемых. Для реализации мотива преподаватель включается в деятельность. На ее *ориентировочном* этапе он определяет для себя *цель*. Чтобы правильно подобрать технологию, метод или способ выполнения деятельности, средства и формы ее выполнения, преподавателю нужно выделить для себя то, на что будет направлена его деятельность, т.е. ее *предмет*. Это дает возможность на *планирующем* этапе подобрать *технология, метод* или *способ* выполнения деятельности, который соответствует ее предмету. Совокупность предмета и технологии/метода/способа определяет выбор соответствующих конкретных *средств* и *форм* деятельности, а также планирование *действий* и *операций* (т.е. способов выполнения действия) в составе деятельности. На этом этапе подбираются знания и навыки, которые актуализируются в процессе выполнения действий или операций. Все названное обеспечивает получение преподавателем в конце деятельности *продукта*, ранее запланированного в цели.

Так организуется осознанное, поэтапное построение деятельности ее субъектом, которое ничего общего не имеет с предлагаемыми сегодня педагогикой и методикой, готовыми алгоритмами и моделями действий или шагов как инструкции к исполнению без овладения субъектом целостной деятельностью как системным образованием [12].

Следует отметить, что от точности и объективности построенного на этом этапе плана зависит выполнение деятельности на следующем, *исполнительском* этапе: оно будет или правильным, или с ошибками. Непременным условием планирования, обеспечивающего максимально приближенное к нормативному осуществление исполнительского этапа деятельности, является наличие *схем ориентировки*, которые представляют “образ” знаний, открывающий “поле” деятельности с ними в процессе ее выполнения [8]. Этот образ может быть сформирован стихийно,

неосознанно или быть результатом целенаправленно организованной, осознанной деятельности человека. Так, на исполнительском этапе преподаватель осуществляет исполнение спланированных действий и операций с помощью подобранных методов, способов, средств и в выбранных формах.

Далее на **контрольном** этапе деятельности преподавателю необходимо провести самоконтроль выполнения деятельности, установив соответствие реально исполненного варианта спланированному. В случае отсутствия расхождений между ними деятельность преподавателя заканчивается. Но если найдены отклонения от спланированного варианта, преподавателю необходимо перейти к **оценочному** этапу с целью определить характер каждого отклонения: незначительное, искажающее смысл и др., а также причину появления отклонения: невнимательность, отсутствие ориентировочных знаний, пропущенная процедура метода и т.д. Все это далее приводит преподавателя к необходимости провести самокоррекцию допущенных отклонений на **коррекционном** этапе.

Последним этапом является **рефлексия** выполненной деятельности, т.е. оценивание соответствия структурных этапов и содержания выполненной деятельности “нормативному”. Особый акцент делается на рефлексии *продукта* и *результата* деятельности. Продукт представляет собой реализованную в деятельности цель, результат — реализованный в деятельности мотив.

Продуктом деятельности преподавателя становится реализация на практике деятельностного компонента компетенции в процессе решения конкретной профессиональной задачи. Следует отметить, что если этот продукт приобретает *личностный смысл* для преподавателя, то в дальнейшем он сознательно будет включаться в выполнение деятельности без принуждающих факторов извне, выполнять ее сознательно, с желанием и максимально эффективно.

Результатом выполненной деятельности становится реализация преподавателем своего мотива, т.е. реализация профессиональной компетенции, которая обеспечивает и гарантирует высокий уровень образовательных результатов каждого обучаемого. Именно удовлетворение этой потребности придает профессиональной деятельности преподавателя определенный личностный смысл, лишает ее формальности, ведет к качественным изменениям как его самого, так и его профессиональной деятельности, препятствует появлению у преподавателя распространенного явления профессионального выгорания.

Рассмотренные структурные этапы деятельности связаны между собой, следуют в определенной последовательности, ни один из них не может быть пропущен или заменен на другой. Выполнить деятельность без предварительного планирования невозможно. Исполнение намеченного плана без последующего контроля и оценки каждого действия или операции делает невозможным своевременное вмешательство в ход выполнения деятельности и ее корректировку до получения итогового отрицательного результата, когда уже ничего исправить нельзя. Любая выполненная деятельность нуждается в ее рефлексии — оценивании, осознании ее структуры и содержания, т.е. хода ее выполнения и полученных результатов.

Таким образом, самостоятельное построение преподавателем деятельности (в отличие от чисто исполнительских действий по инструкции) осуществляется по пути построения внутренних системообразующих связей между структурными этапами деятельности (мотивационным, ориентировочным, планирующим, исполнительским, контрольным, оценочным, коррекционным, рефлексивным) и компонентами ее содержания (целью, предметом, технологией, методом или способом, средствами, формами, дополнительными условиями, действиями и операциями, продуктом, результатом). Понимание сущности структурных этапов, компонентов деятельности и умение выстраивать связи между ними позволяют ее субъекту регулировать деятельность и каждый раз выстраивать ее самостоятельно, по-новому, без ошибок в зависимости от условий ситуации и решаемой задачи.

Качество выполнения деятельности, уровень ее эффективности всегда зависят от того, насколько преподаватель правильно понимает структуру и содержание деятельности и реально строит ее в соответствии со всеми ее элементами. Формирование у преподавателя системного представления о структурных этапах деятельности и соответствующих им разных видов деятельности, ее компонентах в структуре каждого вида деятельности, а также овладение умением выстраивать связи между ними будет “вынуждать” преподавателя “действовать правильно и только правильно” (П.Я. Гальперин) (цит. по [8]), в требуемой форме и с заданными показателями в любой учебно-методической ситуации по организации педагогической деятельности.

Деятельность не существует сама по себе, в отрыве от ее “носителя”, т.е. субъекта компетенции, коим в нашем случае является преподаватель высшей школы. Поэтому третий компонент

в структуре профессиональной компетенции — это *субъектный компонент*, который составляют жизненные ориентиры преподавателя и его нравственно-этические ценности, личностные и профессиональные характеристики педагога, связанные между собой в единую систему, что проявляется в двух направлениях. С одной стороны, жизненные ориентиры преподавателя и его нравственно-этические ценности оказывают влияние на развитие его личностных качеств. Они в свою очередь задают вектор развития профессиональных качеств преподавателя, которые непосредственно проявляются в процессе реализации им профессиональных компетенций. С другой стороны, целенаправленное развитие у преподавателя профессиональных компетенций вызывает появление изменений в его профессиональных качествах, что становится причиной появления изменений и в личностных качествах преподавателя.

Субъектный компонент оказывает влияние на развитие предметного и деятельностного компонентов: от характеристик преподавателя, его жизненных ориентиров и нравственно-этических ценностей, личностных и профессиональных качеств зависит характер реализации им предметного и деятельностного компонентов компетенции. В свою очередь уровень владения преподавателем умениями, знаниями и навыками оказывает влияние на качество их проявления в процессе реализации компетенции.

В рамках проводимого нами исследования описанные в статье профессиональные компетенции выступили предметом целенаправленного формирования у преподавателя высшей школы в системе повышения его квалификации, что позволило констатировать качественные изменения как в нем самом, так и в его педагогической деятельности, среди которых основными можно выделить следующие.

1. У преподавателя развивается системное и деятельностное мышление как основа его профессионального мышления.
2. Он овладевает системно-деятельностным способом разрешения педагогических ситуаций и решения профессиональных задач.
3. У преподавателя формируется способность организовывать разные виды профессионально-педагогической деятельности в соответствии с ее объективно существующей психологической структурой и содержанием.
4. У него формируется способность организовывать учебное занятие как среду формирования у каждого студента разных видов деятельности — исследовательской, мыслительной, речевой, целеполагания, ориентировки в условиях ситуации/за-

дачи, планирующей, самоконтроля, самооценки, самокоррекции и др. 5. Происходит развитие субъектной позиции преподавателя, которая проявляется в его способности и готовности проектировать свою педагогическую деятельность, а не повторять чужие образцы и модели в готовом виде на учебных занятиях; рефлексировать структуру и содержание деятельности; выявлять причины своих педагогических ошибок, осознавать их природу, происхождение и способы коррекции, определять систему условий для их предупреждения в учебном процессе; выявлять качественные изменения в себе и своей педагогической деятельности. 6. Развивается деятельностная компонента педагогического сознания преподавателя как субъекта педагогической деятельности, что проявляется в организации им для каждого учащегося в учебном процессе системы условий, не только обеспечивающей, но и вынуждающей действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями (П.Я. Гальперин). 7. Изменяется функция преподавателя в образовательном процессе — не объяснять новый материал, контролировать и оценивать студентов, а создавать условия “вынужденного правильного действия” каждого из них на любом этапе учебного занятия, в процессе изучения нового материала, решения практических задач и т.д. 8. Преподаватель создает конкурентоспособную продукцию для участников образовательного процесса (учебно-методические материалы) и обеспечивает достижение каждым студентом образовательных результатов такого уровня качества, которое удовлетворяет запросы и студента и работодателей.

Список литературы

1. *Красинская Л.Ф.* Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы. Самара: СамГУПС, 2010. 140 с.
2. *Коломиец О.М.* Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. М.: Граница, 2011. 168 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) “магистр”) // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35 “Об утверждении и введении в действие ФГОС”. 12 с.
4. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 288 с.
5. *Коломиец О.М.* Психологическая теория деятельности — методологическая основа развития профессиональных компетенций преподавателя вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России:

Сборник материалов XXV Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. С. 112—116.

6. *Подольский А.И.* Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 4. С. 9—27.

7. *Лифшиц В.Я., Нечаев Н.Н.* Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс // Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов / Под ред. А.В. Петровского, Л.С. Сержана. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. С. 6—22.

8. *Коломиец О.М.* Самоорганизация преподавателем педагогической деятельности. М.: Граница”, 2011. 222 с.

9. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. 249 с.

10. *Коломиец О.М.* Влияние психолого-педагогической компетенции преподавателя вуза на развитие его профессиональной деятельности // Вестн. МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. “Педагогика и психология”. 2014. № 2. С. 64—69.

11. *Коломиец О.М.* Развитие профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшей школы на основе инновационных образовательных технологий // Вестн. Воронеж. гос. тех. ун-та. 2014. Т. 10. № 3.2. С. 123—128.

12. *Решетова З.А.* Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению // Формирование системного мышления в обучении / Под ред. З.А. Решетовой. М.: Единство, 2002. С. 10—57.

ACTIVITY COMPONENT IN EDUCATION AS THEORETICAL BASE FOR PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF A HIGHER SCHOOL TEACHER

O.M. Kolomiets

The article covers the problem of professional competence development of a higher school teacher on the base of competence-activity approach in education: psychological theory of activity and system approach. The contents of “competence”, its function and characteristics are described. A higher school teacher professional competence is presented as a system, its structure consists of activity, subject and personal components with system links; in its turn each competence component is presented as a subsystem too. The article shows the significance of competence “mental scheme” for a higher school teacher professional competence activity. The qualitative changes of a higher school teacher professional activity are described.

Key words: *a higher school teacher professional competence, a competence-activity approach in education, a competence “mental scheme”.*

Сведения об авторе

Коломиец Ольга Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, научный руководитель Всероссийского школьно-вузовского кластера “Профессиональное развитие педагога”, доцент кафедры теории и технологии обучения в высшей школе Института профессионального образования ГБОУ ВПО Первого МГМУ имени И.М. Сеченова. Тел.: 8-910-454-56-04; e-mail: kolom-olga@mail.ru

ФЕНОМЕН СОЦИАЛИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНИКА

А.Н. Дахин

*(Институт физико-математического образования
Новосибирского государственного педагогического университета;
e-mail: dakhin@mail.ru)*

Статья посвящена проблеме социализации школьников и феномену буллинга.

Ключевые слова: социализация, буллинг, конфликт.

Со временем люди сожалеют обо всех совершенных грехах и еще о нескольких, которых не совершали, когда подворачивалась возможность.

Элизабет Тейлор

В современном педагогическом образовании есть проблемные области, “законно” принадлежащие конкретной учебной дисциплине. Однако жизнь создает феномены, с одной стороны, имеющие свой педагогический аспект, с другой — содержащие в себе ярко выраженный междисциплинарный характер. Одно из таких явлений — буллинг, который несет в себе не только (и не столько) элемент асоциального поведения подростков, но и определенный механизм их социализации. Занимаясь этим научно-педагогическим вопросом, мы невольно обратились к педагогике общей заботы, предложенной в свое время Л.Г. Борисовой и давшей старт целому социологическому направлению [1: 22—23]. В данной статье исследовательское внимание автора сосредоточено на проблеме социализации школьников-подростков, приводящей, во-первых, к скрытой слабости сильного пола, во-вторых, к излишней эмансипации девочек. Обе эти тенденции нашли свое выражение через такой неприятный на первый взгляд феномен, как *буллинг*.

Дело в том, что современных мальчиков иногда называют “забытыми детьми”, но они все чаще напоминают о себе асоциальной активностью, агрессией и даже вандализмом. Так получилось, что в начале XXI в. педагоги (и не только) неожиданно для самих

себя установили, что мальчики являются слабым звеном современного воспитания. По данным И.С. Кона, именно мальчики чаще болеют, хуже учатся, больше совершают всевозможных правонарушений [2: 4]. Одно из них — буллинг, выражаемый в агрессивном преследовании одного школьника другими членами детского коллектива. Иногда это приводит к тому, что жертва теряет уверенность в себе, у нее культивируется чувство вины за свою якобы неполноценность. Всегда ли эта ситуация непедагогична? Возможно ли ее использование для выработки психологической устойчивости подростка через превращение неизбежного, к сожалению (к сожалению ли?), буллинга в относительно контролируемый механизм социализации? Можно ли его поставить на службу социализации? Постараемся последовательно разобраться в этих вопросах.

Социология буллинга

Собственно буллинг как социологическая проблема имеет давнюю и даже, если так можно выразиться, библейскую предысторию. Взять хотя бы красноречивые примеры отношений Каина и Авеля, Исава и Иакова, одиннадцати братьев Иосифа, царя Давида и братьев его. Список персонажей можно было бы дополнить.

По мнению все того же И.С. Кона, буллинг значительно чаще распространен среди мальчиков, и это считается “нормальным” аспектом подлинно мужских отношений [2: 496—497]. Юноши-старшеклассники чаще задираются и травят друг друга, чем девушки (по нашим данным, в соотношении 37,4% к 24,5% от числа опрошенных 750 школьников). Школьный, а чаще студенческий буллинг иногда выглядит игровым поведением юношей, так как в нем изображаются не столько подлинные, сколько смоделированные, выдуманные рассказы о головокружительных достижениях. Особенно преуспел в этом психоэротический фольклор наших героев.

Главные жертвы буллинга тоже мальчики. Встречается, конечно, и межгендерная травля, когда мальчики нападают на девочек и даже наоборот, девочки воюют с мальчиками. Но масштаб этого буллинга меньше и “по совокупности задираний” не превышает 12,8% среди наших респондентов. Видимо, женщины по природе своей склонны контролировать собственную агрессию, используя для разрешения конфликтов разнообразные механизмы, и не ограничиваются только выплеском негативных эмоций на академического партнера. Чаще всего буллинг — это парные отношения,

за которыми стоит физическое неравенство, а также положение в референтной или социальной группе. Все эти диспропорции позволяют одному школьнику подчинять себе другого. В миниатюре это вполне приемлемый сценарий отношений между подростками. Есть общеизвестные позитивные последствия конфликтов, которые вполне можно распространить и на буллинг: 1) разрядка напряженности между конфликтующими сторонами; 2) получение новой информации об оппоненте; 3) сплочение коллектива в борьбе с внешним “врагом”; 4) стимулирование к изменениям и развитию; 5) снятие синдрома покорности у подчиненных; 6) диагностика возможностей оппонентов и др. Не будем торопиться с выводом, что буллинг-конфликт всегда приводит к оздоровлению отношений в коллективе. В первую очередь необходимо понять, какой ценой достаются эти “постконфликтные блага”, стоят ли затраченных сил эти “разрядки”, “сплочения” и “диагностики”.

Собственно буллинг наступает только при определенной длительности, регулярности и настойчивости такого рода отношений, приводящих к виктимизации, как ни странно, обоих участников буллинга. Дело в том, что активно взаимодействуя с жертвой, агрессивно настроенный подросток невольно ориентируется на непривлекательные качества партнера, перенимает и бессознательно копирует их. В истории подобного рода “победы” жертвы над своим покорителем известны. Так, император Нерон настолько усердно боролся с христианами, что сам не заметил, как предоставил римлянам возможность детально познакомиться с новой религиозной доктриной. В результате Римская империя приняла христианскую религию как основную. Побежденные физически христиане одержали над своими угнетателями победу духовную.

В других ситуациях контакты, подобные буллингу, вполне легальны и способствуют становлению эго-идентичности учащегося, познающего себя и в таких социальных взаимодействиях. Действительно, большинство инициаторов буллинга — активные, популярные среди девочек мальчики, чаще спортивного телосложения. Их коммуникативная партитура разнообразна и невольно привлекает внимание сверстников обоего пола. Тем самым создается благоприятная почва для манипулирования другими, иногда приводящая к злоупотреблениям. Следуя идеям психоанализа, можно было бы заключить, что вымещение агрессии — это компенсация каких-то подростковых неврозов. Но тогда практически все российские подростки автоматически попадут в категорию невротиков и “станут” больными по крайней мере в контексте

данной темы. Все же эмоции, даже агрессивные, лучше выплеснуть, а не держать в себе. Но для этого необходима легальная, педагогически приемлемая основа. Лучше, если учителя создадут ее сами, таким образом, идентификация подростка будет происходить при относительном контроле со стороны взрослых.

Многие преподаватели знают, что в ученической аудитории уже определены социальные привилегии, по которым старшие могут командовать младшими. Такие псевдо-законные права ассоциируются с повышенной маскулинностью “настоящих пацанов”, готовых подчинять себе недостаточно зрелых и слабых мальчиков. Более того, распространены ритуалы, имеющие давнюю историческую традицию, например перехода мальчика из младшей в старшую социальную группу. В неформальных ассоциациях такие “повышения” оформляются специальными обрядами, сопровождающимися тяжелыми испытаниями для соискателей титула “свой парень”. Хотя явление это тоже имеет историю, однако современный буллинг имеет узконаправленные — профессиональные — черты узаконенного группового насилия и способа установления внутригрупповой иерархии, в частности в воинских подразделениях. Любопытно, что кадеты военной академии США, с которыми мне приходилось общаться, считают буллинг безобидной игрой с условно-ритуальными действиями, которые лишь иногда превращаются в настоящее групповое насилие. По словам тех же кадетов, буллинг активно практиковали военно-боевые “братства” США. Однако по мере того как об этом социальном опыте становилось известно общественности, с ним (опытом), как и с самим братством, начиналась вестись административная война, конечно, потому что в своих крайних формах буллинг приводил к несчастным случаям и даже гибели военнослужащих. Заметим, что в нашей стране такая статистика практически закрыта, а российские курсанты военную тайну не выдают. Из беседы с американскими студентами Калифорнийского университета города Чико мы узнали, что в некоторых колледжах США студенческие братства сохранены, но все ритуалы молодежной инициации поставлены под жесткий контроль деканата*. Относительно направляемым является, пожалуй, только досуг членов братства. Как видим, буллинг — явление интернациональное.

* Опрос проводился в рамках проекта “Калифорния и Сибирь: встреча педагогических культур” (California & Siberia: The Meeting of Educational Cultures), грант #2501SPI American Councils, 2005.

Буллинг и школьный конфликт

Есть ли взаимосвязь между буллингом и собственно академической деятельностью школьников? Для ответа на этот вопрос проведем сначала сопоставление успешности школьников с частотой конфликтных ситуаций, в которые они попадают. Связь между успеваемостью и конфликтностью, казалось бы, находится “на поверхности”, но для объективного вывода все же необходимы фактические результаты.

Итак, каковы причины конфликтов в школе? С этим вопросом мы обратились к учащимся ряда новосибирских школ [3: 59—62]. Данные сведены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение ответов учащихся 11-х классов
на вопрос “Если у тебя бывают конфликты с учителями,
то каковы их причины?”, %

Причины конфликтов с учителями	Юноши	Девушки
<i>Выполнение (невыполнение) главной социальной функции (роли) учащегося</i>		
1. Пропуски занятий, опоздания	19,8	15,7
2. Мое поведение в школе	18,9	11,3
3. Моя успеваемость	11,0	8,6
<i>Отношение к учителям, их профессиональным действиям и свойствам личности</i>		
4. Несправедливо ставят оценки	31,8	29,9
5. Скучные уроки	22,6	13,4
6. Мне не нравятся некоторые предметы	15,1	13,4
7. Непонятно объясняют материал	13,0	13,0
8. Несовременные взгляды учителей	12,6	7,0
<i>Поведение учащихся, обусловленное особенностями их личности (наличием “Я-концепции”), защита круга друзей</i>		
9. Мой характер	13,6	10,1
10. Курение и тому подобное	9,5	2,5
11. Мой внешний вид: прическа, одежда и др.	5,2	6,5
12. Несправедливость к моим друзьям	12,8	10,6
<i>Конфликтов практически не бывает</i>	37,5	50,3

Сначала представим распределение ответов среди респондентов юношей и девушек. Гендерный аспект дает важную информацию. Социальный пол (или гендер) часто используется педагогами в качестве основного дифференцирующего фактора поведения подопечных.

Анализируя данные, представленные в табл. 1, сразу сделаем небольшое эмпирическое обобщение и дадим оценку двум тенденциям.

1. Практически по всем причинам и поводам конфликтов мальчики лидируют. Может быть, этого и следовало ожидать, они доставляют учителям больше беспокойства, чем девочки. О том, что “конфликтов практически не бывает”, сообщило всего 37,5% мальчиков, среди девочек неконфликтующих оказалось больше (50,3%). Мальчики-старшеклассники гораздо активнее “воюют” с учителями, но им чаще достается от педагогов.

2. Больших количественных различий между мальчиками и девочками в представленном наборе конфликтов не наблюдается. Основные различия касаются первой группы причин: у мальчиков чаще возникают конфликты из-за поведения в школе (18,9% — мальчики, 11,3% — девочки), пропусков занятий и опозданий (соответственно 19,8 и 15,7%), а также из-за курения (соответственно 9,5 и 2,5%). Девочки опередили своих коллег только в одном случае — “Мой внешний вид: прическа, одежда” (5,2% — мальчики, 6,5% — девочки). Не исключено, что это более “женский”, чем “мужской” повод для разногласий, хотя внешний вид многих современных мальчиков также вызывает вполне обоснованный протест со стороны людей старшего возраста. Возможно, дело в распространяющейся тенденции применения мужчинами традиционно женских техник для собственной презентации, хотя, как мы видим, влияние модного тренда современных метросексуалов на школьную аудиторию еще запаздывает. Общего взгляда на столь серьезную проблему явно недостаточно. Гендерных проблем здесь немного, границы между ними стираются, поэтому необходимо другой аспект рассмотрения, другой дифференцирующий фактор поведения, иная, более развернутая гипотеза.

Чтобы выяснить, является успеваемость причиной или следствием конфликтных отношений, мы оформили другое распределение эмпирического материала. Для этого понадобилась такая таблица, которая позволила бы исследовать дифференцирующую силу фактора “успеваемость учащихся”. Тем более что предмет рассмотрения — буллинг в школе — все равно привел бы нас к необходимости разделить учащихся на группы — с высоким,

средним и низким уровнем академической успешности. В этом подходе должны проявиться конкретные закономерности ролевых и межличностных отношений конфликтующих сторон — учащихся и учителей. Рассмотрим все это с помощью табл. 2 на новой презентации опытно-экспериментального материала — успеваемости учащихся.

Таблица 2

**Ответы выпускников о конфликтах с учителями
в зависимости от успеваемости, %**

Причина конфликтов	“Хорошо” и “отлично”	“Хорошо” и “удовлетворительно”	“Удовлетворительно” и “плохо”
<i>Выполнение/невыполнение главной социальной функции (роли) учащегося</i>			
1. Пропуски занятий, опоздания	10,0	18,8	35,1
2. Мое поведение в школе	9,7	16,2	19,5
3. Моя успеваемость	2,5	10,3	29,3
<i>Отношение к учителям, их профессиональным действиям и свойствам личности</i>			
4. Несправедливо ставят оценки	27,8	34,4	22,4
5. Скучные уроки	12,2	19,3	23,0
6. Мне не нравятся некоторые предметы	9,3	16,2	20,1
7. Непонятно объясняют материал	10,7	15,4	13,2
8. Несовременные взгляды учителей	8,3	10,2	8,0
<i>Поведение, обусловленное особенностями личности (собственным “Я”), защита круга друзей</i>			
9. Мой характер	10,2	10,8	19,5
10. Курение и тому подобное	2,2	5,5	14,4
11. Мой внешний вид (прическа, одежда)	4,7	6,2	8,0
12. Несправедливость к моим друзьям	10,3	11,0	16,7
Конфликтов практически не бывает	58,0	40,2	25,3

Сопоставим представленные в табл. 2 числовые данные по каждой строке. Видно, что успеваемость заметно влияет на характер

конфликтов в школе. Выполнение или невыполнение главной функции учащегося влияет на его положение в школьном коллективе. Вокруг успеваемости разворачивается наибольшее количество всевозможных нравственных коллизий. По уровню успеваемости оценивается успешность выполнения юношами и девушками их социальной роли. Анализ типичных конфликтных ситуаций, проведенный Т.Н. Мальковской, показал, что в их основе, как правило, лежит неудовлетворительное выполнение подростками их главной социальной функции, т.е. несоответствие уровня успеваемости ролевым ожиданиям окружающих (учителей, родителей, социальных партнеров, наконец, одноклассников) и нарушение правил поведения, предъявляемых к ним как к обучающимся [4].

В этом “содержательном” комплексе конфликтов трудно понять, что с чем связано, что — причина, а что — следствие. “Плохое поведение — пропуски занятий — низкая успеваемость” — это звенья одной цепи. Здесь надо искать социально-педагогические и психологические факторы. В данном проекте мы выясняли, являются ли эти события причиной конфликтов между субъектами образовательного процесса. Чем хуже учатся подростки, тем больше конфликтов. Как поступать в этой ситуации педагогам? Для учителей существуют простые рекомендации, связанные со снижением требовательности, можно не замечать вызывающего поведения или действовать с “позиции силы”. Менять содержание образования — сложный и длительный процесс, не всегда входящий в компетентность преподавателя (в юридическом смысле). Один из вариантов выхода — применение педагогической технологии, “снимающей” часть проблем почти автоматически благодаря присутствию глобальных коллективных целей образования и иным — партнерским — отношениям. Но для этого потребуются адресные социально-педагогические воздействия на буллинг, который имеет в своем составе разнообразные варианты, представленные ниже.

Разновидности школьного буллинга

Проведем классификацию встречающихся видов буллинга по нескольким основаниям.

1. По степени активности: агрессивный и пассивный буллинг.
2. По возможным последствиям: компенсаторный и виктимный.
3. По временным рамкам: ситуативный и постоянный.
4. По сфере распространения: аудиторный, информационно-коммуникативный (или кибербуллинг), досуговый.

5. По адресной направленности: буллинг, направленный на детей из малообеспеченных семей, на детей с ограниченными возможностями и способностями, почему-то на одаренных детей и на приезжих (новеньких).

Активные участники буллинга травят практически всех. Эти мальчики грубы, даже жестоки, не обременены навыками самоконтроля и, как правило, с завышенной самооценкой. Таких мальчиков, к сожалению, много. Чуть ниже по степени активности идут так называемые тревожные активисты буллинга. Их поведение основано на желании компенсировать неуспех в чем-то или где-то. Они чаще уподобляются своим жертвам, копируя и перенимая у них сначала в игровой форме критикуемые качества. Вот здесь, следуя психоанализу, можно найти неуверенность в себе, низкую самооценку, одиночество, эмоциональную лабильность и противоречивость. Случается, что мальчики мстят буллингом за буллинг. В армейских коллективах такое явление носило название дедовщина.

Иногда задиранье происходит в порядке самозащиты, т.е. это превентивная мера, иногда называемая пассивным буллингом. Сценарии здесь могут быть самые разнообразные, в зависимости от виктимогенной ситуации. Между “партнерами” по буллингу могут складываться и доверительные отношения — они уже знают и понимают друг друга, а это основание для сотрудничества, а в дальнейшем и для дружбы.

Связь буллинга и виктимизации И.С. Кон объяснил так: “Социально изолированные, выключенные из коллективных связей дети становятся жертвами, потому что не могут адекватно ответить на провокации, без которых не обходится никакое детское, особенно мальчишеское, сообщество” [2: 500].

Буллинг одаренных детей — это новый и несколько неожиданный профессиональный сюжет для российских педагогов. Некоторые школьники отмечали, что подвергались травле не из-за одаренности, а по причине своей непохожести, выделяющей их личные качества из почти однородной группы сверстников. Таким образом, вторая сторона одаренности — это социальная депривация ребенка, подстерегающая его в школьном коллективе. По-видимому, одаренность коррелирует с повышенной чувствительностью ребенка к травле. Кроме того, одаренные дети считают, что травля вызывается внешними причинами, но принимают ответственность за разрешение таких ситуаций на себя. Особенностью является и то, что талантливые дети тяжело переживают нефизические формы травли, понимая и воспринимая психологические.

Конечно, в результате взросления их стратегии преодоления пост-буллинговой фрустрации улучшаются и совершенствуются, что позволяет им вырабатывать собственные механизмы психологической защиты [2: 502—503].

По ходу взросления у человека приходит понимание того, что задиранье не есть единственный способ разрешения противоречий. Лучше, если этот вывод обойдется без череды “проб и ошибок”, а придет в некоторой педагогической трактовке.

Ниже приведем список возможных усилий, снижающих “градус” конфликтности без присутствия буллинга, выработанный участниками нашего проекта. Сделаем пояснение, что в экспериментальной группе (70 школьников) всевозможные межличностные коллизии моделировались самими преподавателями даже на уроках. Но собственно конфликт и механизмы его разрешения находились под относительным контролем учителей в течение полугодия. Затем школьникам была предложена анкета, по которой они сами оценили некоторые свои умения. Казалось бы, тренинг по профилактике буллинга должен с неизбежностью привести к социальному развитию участников общего образования. Однако это утверждение становится научным фактом, когда явления, принятые к рассмотрению, измерены, проанализированы, взаимосвязь между ними установлена и проверена на убедительном статистическом материале. Тогда педагогический факт становится явлением научным, он эксплицируется как закономерность, демонстрируя существенную и весьма устойчивую связь между исходными, принятыми к рассмотрению гипотезами.

Таблица 3

Количество учащихся, эффективно использующих рекомендации по преодолению буллинга (в процентах от числа опрошенных)

Механизм выхода из конфликтной ситуации, приводящей к буллингу	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
1	2	3
Оценка перспективы развития конфликта	17,3	35,1
Инициатива по преодолению конфликта	19,1	27,0
Готовность не проявлять негативные эмоции	11,9	18,5
Умение находить естественные причины защиты оппонентом своих интересов	21,7	39,9

1	2	3
Способность находить менее затратные механизмы разрешения противоречий через метод двойников	12,8	29,1
Умение отделять сущность конфликта от его “фасада”	13,6	34,1
Знание опасений оппонента и причин, их порождающих	29,3	48,4
Определение критериев, по которым можно заключить, что сценарии конфликта становятся более “мягкими”	15,8	19,0
Умение признавать собственные ошибки, но не в ущерб своим интересам, а для большей открытости отношений	10,7	16,8

Сделаем некоторые обобщения смоделированных нами способов устранения конфликта (или хотя бы снижения его активности).

1. Почему важно оценивать перспективы конфликта? С партнером по образованию еще предстоит сотрудничать, допустим защищая тему в той или иной проектной деятельности. Итоговая оценка распространена на всех участников исследования. И оппонент — качество не пожизненное, а временное.

2. Вспоминая Сократа, можно согласиться, что трудно ждать конструктивной инициативы от не очень умного, да к тому же упрямого партнера. Не лучше ли проявить инициативу самому?

3. Негативные эмоции неприятны обеим сторонам конфликта. Не проще ли обойтись без них?

4. Защита интересов оппонента также естественна, как и собственная защита. Так стоит ли на него обижаться и за что?

5. Метод двойников позволяет выйти из конфликта. На место оппонентов ставятся подставные лица, а участники конфликта смотрят и беспристрастно анализируют их поступки. Частичная правота так проще “высвечивается” и позволяет находить другие, менее эмоционально затратные механизмы разрешения противоречий.

6. Важно увидеть за поводом и внешним фасадом конфликта его истинную сущность. Как учил шотландский философ Дэвид Юм, надо уметь отделять должное от сущего. Метод настолько эффективный, что получил красноречивое название “Гильотина Юма”, беспристрастно отделяющая названные выше качества.

7. Знать опасения оппонента — значит предотвратить столкновения с ним. Возможно, что и он поймет ваши беспокойства. Для этого необходимо подобрать “язык”, приемлемый для обсуждения интересов обеих сторон.

8. Уметь отделить существо конфликта от особенностей его участников. Личностные качества участника конфликта иногда выходят на передний план. Порой нам не нравится внешность, жестикуляция, артикуляция, принадлежность к субкультуре и т.п. Это причина или повод для конфликта?

9. Чтобы подготовить варианты разрешения конфликта, учитывающие интересы всех сторон и приводящие хотя бы к смягчению обстановки, необходимы критерии, по которым это смягчение будет прослеживаться.

10. Открытость позиции всегда импонирует собеседнику. Для этого не надо стесняться признания собственных ошибок — оппоненту это понравится.

Понятно, что любые варианты буллинга травмируют ребенка и могут иметь драматичные последствия для него. Нам приходилось видеть, как при активном буллинге возникает представление о “хороших” и “плохих”, “своих” и “чужих”, о побежденных и победителях, о врагах и друзьях. Случается, что после завершения конфликта уменьшается степень сотрудничества, сложно восстанавливаются доверительные отношения, взаимное уважение. Однако педагогу и ребенку все эти тонкие, почти интимные отношения просто необходимы, как говорится, здесь и теперь, на этом уроке, а “шлейф” конфликта тянется довольно долго или не исчезает вовсе.

Наш взгляд на профессиональную и нравственную неприемлемость буллинга между педагогом и школьником обусловлен тем, что субъекты конфликта — учитель и ученик — заведомо не равны ни по своему ролевому и должностному положению, ни по уровню личностного развития. Подросток не обладает достаточным жизненным опытом и способностью к деловому осмыслению ситуации. Он переживает столкновение эмоционально обостренно, а то и болезненно-саморазрушительно. Учитель также нередко подвергает себя опасности так называемого “эмоционального сгорания” из-за большого количества конфликтных ситуаций.

В заключение заметим, что в статье затронута сложная проблема, которая еще ждет своего более содержательного освещения. Понятно, что полное преодоление буллинга невозможно, так как это неотъемлемая часть жизни нашего общества, если хотите, один

из аспектов социализации субъекта. Мы говорим только о профилактике наиболее опасных последствий этого социального феномена. Снижая активность подросткового задирания, мы уменьшаем показатель асоциального поведения школьников. При этом улучшение социального климата школьного коллектива возможно благодаря партнерским взаимодействиям, направленным на “креативное напряжение” по преодолению буллинга. Получается, что если бы буллинга не было, его следовало бы выдумать... в педагогически приемлемом варианте. Однако здесь потребуются совместные усилия социологов, педагогов-проектировщиков учебного процесса и, конечно, психологов, так как границы между болезненным для школьника задиранием и созданием объективной познавательной трудностью весьма условны.

Список литературы

1. *Иванов И.П., Борисова Л.Г.* Энциклопедия коллективных творческих дел. Новосибирск: СибАГС, 2003. 256 с.
2. *Кон И.С.* Мальчик — отец мужчины. М.: Время, 2010. 704 с.
3. *Борисова Л.Г., Дахин А.Н.* Мониторинг школьных конфликтов: причины, выводы, рекомендации // Педагогические технологии. 2005. № 1. С. 57—71.
4. *Мальковская Т.Н.* Социальная активность старшеклассников. М.: Педагогика, 1988. 273 с.

THE PHENOMENON OF THE RUSSIAN SCHOOLCHILDREN SOCIALIZATION

A.N. Dakhin

We deal with the problem of children socialization and school bullying phenomenon.

Key words: *socialization, bullying, conflict.*

Сведения об авторе

Дахин Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института физико-математического образования Новосибирского государственного педагогического университета. E-mail: dakhin@mail.ru

РУССКИЙ ХАРАКТЕР КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ

Л.В. Черемошкина

*(Московский педагогический государственный университет;
e-mail: LVCH2007@yandex.ru)*

В статье раскрывается тезис о том, что для сохранения суверенности современной России системе образования необходимо сосредоточиться на воспитании русского характера. Представлены результаты нескольких исследований нравственных ориентиров учащейся молодежи.

Ключевые слова: *русский характер, воспитание, патриотизм.*

Современная геополитическая ситуация позволяет утверждать, что без русских России не будет. Русский мир для всех наших БРАТСКИХ народов — это и основа взаимодействия, и защита от исчезновения, и залог сохранения малочисленных народностей. Но русский мир в широком смысле и Россия в конкретных границах исчезнут, если исчезнет тот симптомокомплекс черт русского характера, который позволял и позволяет выжить и сохраниться нашему народу. Что такое русский характер? Это совокупность стабильных форм поведения, обусловленных традиционно русским отношением к Родине, земле, труду, природе и окружающим людям. Можно сказать, что черты русского характера направлены на сохранение своей русскости, которая проявляется:

— в любви к Родине (когда сохранение, защита Родины — сверхцель, доминирующая над личным, индивидуальным, сиюминутным);

— в стойкости как способности противостоять давлению, угрозам, опасностям, базирующейся на своей правоте, на уверенности в собственных действиях;

— в отношении к земле как объекту и предмету заботы, поэтому возделывание земли — главное (глубинное, корневое) предназначение человека в менталитете русского народа;

— в ориентации на помощь и защиту ближнего, проявляющейся в выраженности альтруистических тенденций, в доминировании у русского альтруизма над эгоизмом;

— в отсутствии захватнических ориентаций.

Архетипизм указанных выше черт русского характера заключается в фундаментальной ориентации русского на сохранение своей души. Иначе говоря, архетипы русского характера связаны с уверенностью в том, что ЧЕЛОВЕК может делать все, что ему угодно, все, что ему хочется, если это не наносит вреда окружающим людям, земле, природе, стране в целом. Именно этим объясняется отсутствие в отечественной педагогической мысли и фольклоре ориентаций на самореализацию личности, самоактуализацию индивидуального своеобразия ребенка. Можно сказать, что русскому для счастья необходимо ощущать независимость (относительную независимость) от властей, но не свободу от заботы о других людях, помощи слабым и обездоленным, которую он (настоящий русский человек) реализует по велению своей души. Для нашей многонациональной страны в связи с этим совокупный русский характер — это “позвоночник” России. Как его укреплять? Итак, цель настоящей статьи заключается в обосновании необходимости развертывания воспитательной работы на всех уровнях функционирования образовательной системы. При этом особое значение должно уделяться формированию базовых качеств личности учащегося.

Совершенно очевидно, что воспитательную работу в системе образования вновь необходимо рассматривать как приоритетную. Воспитание личности — это формирование осознающей себя индивидуальности, одним из базовых признаков которой является осознание своих национальных корней. В нашем понимании это залог сохранения русского человека как личности и России как независимого государства. Для суверенизации современной России воспитание русского характера является задачей первостепенной важности. Основой возобновления воспитательной работы должно стать формирование любви к Родине, уважения к отечественной истории, деятельное участие в жизни своего народа и страны в целом. Во второй половине 90-х гг. прошлого века был проведен ряд исследований ценностных ориентаций молодежи. Опросные методы выявили, что этические ценности для молодых людей в возрасте от 17 до 25 лет находятся на 6-м месте по степени значимости в сравнении с достижениями, личной жизнью, карьерой, удачей, свободой [1, 2]. К этическим ценностям были отнесены доброта, доверие, порядочность, честность, честь, уважение, долг. Следует отметить, что 6-я позиция этих ценностей в ряду других была отмечена не большинством выборки (общий объем выборки составил более 1000 человек), а 18,1% опрошенных. Это

означает, что остальные испытуемые не удостоили этические ценности даже 6-го места. Данный результат заставил нас осуществить более глубокое исследование нравственных ориентиров молодых людей. Для этого был предпринят ассоциативный эксперимент [2]. Мы полагали, что нравственные ценности, как внутренние критерии оценки действий и поступков, проявляются в виде более или менее развернутой произвольной (относительно произвольной) активности и “функционируют” на сознательном и на неосознаваемом (относительно неосознаваемом) уровнях психического отражения. Каким образом можно объективировать эти глубины? Нам представляется, что вербализация, детерминированная неосознаваемым уровнем психических процессов, предстает с наибольшей отчетливостью в ассоциативных реакциях. Ассоциации как непровольная актуализация связей между предметами и явлениями проявляют тем самым значение того или иного явления для личности. В этом случае исследуется значение, представленное набором слов-реакций на определенное слово-стимул. Слова, как правило, имеют частично совпадающие наборы ассоциаций, и близость ассоциативных значений двух слов может быть измерена, исходя из частично совпадающих дистрибуций ассоциаций, выраженных этим словом [3—8]. Была разработана экспериментальная процедура, состоящая из следующих этапов.

1. Подбор и экспертная оценка стимульного материала, обозначающего нравственные ценности. Сначала эксперты должны были составить список слов, с помощью которых можно обозначить фундаментальные ценности. Затем из полученного списка экспертами отбирались лишь те слова, которые можно рассматривать как обозначающие нравственные ценности.

2. Ассоциативный эксперимент, где в качестве слов-стимулов использовались следующие: жизнь, культура, семья, работа, здоровье, образование, совесть, патриотизм, честь, долг, родина, религия, вера, любовь, дружба, сострадание, милосердие, деньги, русский, смерть.

3. Вторичный ассоциативный эксперимент, где в качестве слов-стимулов использовались результаты первичного ассоциативного эксперимента (слова-ассоциации), имеющие наибольшую частоту встречаемости.

Процедура обработки полученных данных предполагает в этом случае реализацию следующих этапов:

а) построение и качественный анализ семантических пространств, выделение и анализ связей анализируемых объектов;

б) математическую обработку матрицы расстояний данных первичного и вторичного ассоциативных экспериментов; в качестве метода обработки использовались процедуры факторного и кластерного анализа, что позволяет уменьшить число исследуемых переменных, которыми выступают семантические связи матрицы расстояний [4];

в) качественный анализ пересечений полученных факторов и кластеров.

В исследовании приняли участие молодые люди в возрасте 17—23 лет (20% — учащиеся школ, 13 — учащиеся профтехучилищ, 56 — студенты вузов, 11% — работающая молодежь). 43% выборки — молодые люди и 57% — девушки (объем выборки — 200 человек, по национальности русские). Полученные результаты в виде ассоциативно-вербальной сети данной выборки представлены на рис. 1. Ассоциативно-вербальная сеть является отражением субъективного семантического пространства, которое может служить моделью индивидуального, группового или массового сознания. Семантическим пространством, как правило, называется совокупность определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих значения некоторой содержательной области [3]. Термин “субъективные семантические пространства” призван подчеркнуть специфику построения этих пространств, связанную с проведением психосемантического эксперимента на отдельном испытуемом (или группе испытуемых) и реконструкцией его (их) индивидуальной, субъективной шкалы значений. Субъективные семантические пространства выступают операцио-

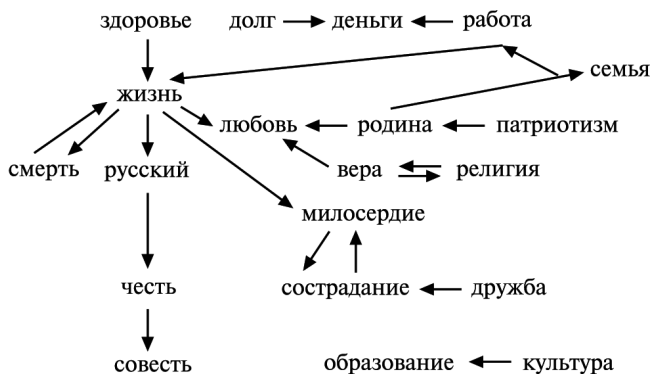


Рис. 1. Фрагмент ассоциативно-вербальной сети русской молодежи конца прошлого века

нальной моделью категориальных структур индивидуального и общественного сознания [3].

Построенные нами семантические пространства состоят из 3—4 ассоциаций, имеющих наибольшую частоту встречаемости. Наши результаты в целом совпадают с данными, полученными Ю.Н. Карауловым и др. в 1986—1991 гг. при исследовании студентов первых трех курсов разнопрофильных вузов. По мнению Ю.Н. Караулова, данные его “Русского ассоциативного словаря” моделируют вербальную память и сознание “усредненного” носителя русского языка [9]. Следует отметить, что за 10 лет, прошедших между исследованием Ю.Н. Караулова, и нашим экспериментом, семантические пространства в ряде случаев изменились. Так, в семантическом пространстве слова “русский” появилась ассоциация “новый”, что являлось неологизмом последнего десятилетия прошлого века. Слово “сострадание” стало ассоциироваться с жалостью, слезами и сочувствием. Слово “смерть” для современной молодежи — это в первую очередь страх. Следует особо подчеркнуть, что из семантического пространства слова “родина” выпала ассоциация “СССР”, “здоровье” стало ассоциироваться со словом “жизнь”. Для молодежи конца 90-х “культура” — это искусство, образование и наука, тогда как в 80-е гг. данное слово ассоциировалось прежде всего с видами растений. Слово “высшее” наши испытуемые связывали с образованием, ранее оно ассоциировалось со словом “общество”.

Особое внимание следует обратить на инверсию понятия “долг”. Эксперты рассматривали долг как нравственную обязанность, испытуемые же — исключительно как материальное обязательство возврата денег.

Вторым этапом анализа полученных данных было составление графической схемы распределений слов-реакций первичного и вторичного ассоциативных экспериментов. При наложении результатов того и другого эксперимента были выделены пары семантически близких слов. Мерой семантической близости (расстояния) пары слов признается степень совпадения распределения ответов, т.е. степень подобия объектов анализа устанавливается через сходство данных на них ассоциаций (коэффициент пересечения, коэффициент ассоциаций, мера перекрытия) [3]. В свое время Д. Диз ввел так называемое “ассоциативное значение”, т.е. значение, представленное набором слов-реакций на данное слово-стимул. Если два слова обладают одинаковой дистрибуцией ассоциаций, считается, что их ассоциативные значения совпадают.

В действительности слова имеют лишь частично совпадающие наборы ассоциаций, и близость ассоциативных значений двух слов может быть измерена исходя из частично совпадающих дистрибуций ассоциаций, вызванных этими словами [3]. Эта позиция использовалась нами для обработки полученных результатов. Пары семантически близких слов выделялись, исходя из совпадений ассоциаций первичного и вторичного экспериментов. Итак, были выделены следующие пары слов, обозначающие ценностные ориентации русской молодежи конца прошлого века: жизнь и смерть; образование и культура; семья и работа; жизнь и здоровье; работа и деньги; сострадание и милосердие; русский и жизнь; жизнь и милосердие; жизнь и любовь; честь и совесть; родина и русский; дружба и сострадание; религия и вера; любовь и вера; любовь и дружба; семья и жизнь; дружба и милосердие.

Кластерный анализ, факторный, а также качественный анализ показали, что репрезентация в сознании русской молодежи конца 90-х гг. нравственных ценностей имела трехвекторную структуру (под векторами мы понимаем пересечение факторов и кластеров).

- Вектор 1 может рассматриваться как регулятор духовной жизни субъекта (культура, совесть, честь, религия, вера, дружба, здоровье, сострадание, милосердие, деньги, русский), он имеет наибольший факторный вес.

- Вектор 2 — как регулятор взаимодействия человека с окружающим миром (жизнь, смерть, образование, патриотизм, родина, семья).

- Вектор 3 — как обязательства (обязанности) человека (долг, работа).

Полученные результаты позволяли сделать следующие выводы:

1. Понятие “нравственные ценности” было представлено в сознании 17—23-летних конца прошлого века недостаточно четко. Можно сказать, что наши испытуемые понимали значение слова “ценности”, но не понимали в полной мере значение слова “нравственные”.

2. При этом внутренний мир русской молодежи конца прошлого века нельзя назвать бездуховным, о чем свидетельствует наличие таких слов-реакций как милосердие, сострадание, совесть, честь, вера, любовь.

3. Образование, культура и работа для молодого человека того времени были не связаны между собой. В глубинных структурах психического они существовали как независимые явления.

Значение слова “работа” очень бедно интерпретируется: работа не вызывала никаких эмоций, не было в ответных реакциях

на слово “работа” таких словосочетаний, как радость творчества, радость труда, созидания, желание проявить себя через дело, через труд. Работа — это деньги, долги (денежные) и все...

4. Особое внимание следует обратить на то, что такие понятия, как “родина”, “патриотизм” и “русский”, осознание которых является неотъемлемой составляющей формирования основ самосознания русского человека (и в соответствии с этим они должны были входить в один фактор), оказались составляющими двух разных независимых факторов. Из этого следует, что принадлежность к русским у молодых людей конца 90-х гг. расхолилось с осознанием России-Родины и переживанием патриотических чувств. Оказалось, что большинство наших респондентов под родиной понимали не Россию в целом, а конкретное место своего рождения: улицу, дом, деревню, бабушкино село, березу у подъезда и т.д. Россию как страну, как подчеркнула одна испытуемая, не за что любить. Указанные тенденции необходимо и сейчас рассматривать как угрозу целостности национального самосознания, формирующегося и формируемого у нашей молодежи (рис. 2).

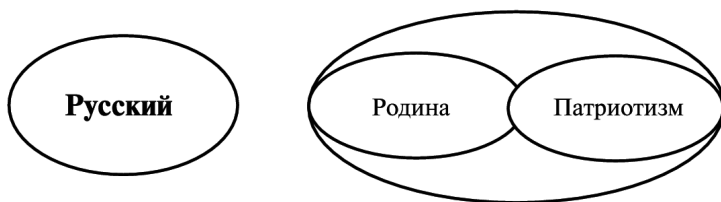


Рис. 2. Соотношение семантических пространств понятий “русский”, “Родина”, “патриотизм”

В последние месяцы в самосознании русского человека произошел заметный сдвиг. Связан он с усилением патриотических переживаний. И это при том, что социально-экономические условия жизни русского труженика в основной, центральной, нечерноземной России не улучшились. Но духовный настрой изменился:

- появилась у большинства населения смутная, но надежда на будущее;
- увеличилась доля позитивных эмоций у каждого настоящего ГРАЖДАНИНА в связи с крымскими событиями;
- появилось обоснованное чувство гордости за тех, кто способен и продумать, и реализовать, и проконтролировать;
- это чувство своевременно, ибо народ устал от тотального непрофессионализма, в первую очередь управленцев.

Следует особо подчеркнуть, что русские осознали и прочувствовали (в очередной переломный для страны и мира период) значимость своих глубинных ценностей, которые живы и оказываются притягательными для других народов. И наконец, абсолютное большинство нашего народа испытало долгожданное удовлетворение от действий Президента. И как следствие появилась надежда на возрождение ВЕЛИКОЙ РОССИИ. Результаты ассоциативного эксперимента, проведенного в марте—апреле 2014 г., демонстрируют очевидные сдвиги в индивидуальном и массовом сознании разных слоев населения. Около 30% опрошенных (общий объем выборки составил 64 человека) в возрасте 19—26 лет позитивно-одобрительно соединяли народ, государство, Родину, Россию и Путина в следующую ассоциативно-вербальную сеть: народ—Путин; государство—Путин; Родина—Россия—Путин; Родина—любить; Россия—держава. Полученные результаты свидетельствуют об активизации патриотических устремлений молодежи. Нам представляется, что сложившуюся ситуацию необходимо рассматривать как удачный момент (можно сказать, шанс) для разворачивания воспитательной деятельности как в рамках системы образования, так и вне ее. Термин “воспитание” необходимо вернуть в содержание всех регулирующих образовательные процессы документов (стандарты, дорожные карты и т.д.). Реализация воспитательных задач должна стать одним из основных критериев оценки деятельности учителя, преподавателя, управляющего образовательным учреждением. И возобновлять эту работу надо немедленно, первостепенное внимание уделяя патриотическому воспитанию, тем более что основные черты русского характера (и патриотизм в том числе) НАДНАЦИОНАЛЬНЫ.

Педагогическое образование в нашей стране нуждается в четких и последовательных научно обоснованных ориентирах своей деятельности. Сложившаяся в этой сфере ситуация, отличающаяся высокой степенью неопределенности показателей развития системы подготовки педагогических кадров, а также критически сложная геополитическая обстановка вокруг России заставляют в очередной раз подчеркнуть доминирующее значение воспитания личности в триединстве обучающихся, воспитательных и развивающих задач.

Список литературы

1. Клейман М.Б. Роль традиции социальной группы в процессе формирования ценностных ориентаций личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001. 24 с.

2. Черемошкина Л.В. Ценностные ориентации современной молодежи как основа социальной ответственности // Социальная политика и социология. 2006. № 3. С. 146—154 .

3. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 400 с.

4. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания возможности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 157 с.

5. Чуприкова Н.И. Психика и сознание как функция мозга. М.: Наука, 1985. 199 с.

6. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 307 с.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

8. Черемошкина Л.В. О русскости и угрозах русской душе и русскому характеру // Россия навсегда. (URL: <http://rossiyanavsegda.ru/read/1998/20.11.2014>).

9. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 1993. 330 с.

RUSSIAN CHARACTER AS A SUBJECT OF EDUCATION

L.V. Cheremoshkina

The article reveals the idea that in order to preserve the sovereignty of modern Russian education system needs to focus on the education of the Russian character. Presents the results of several studies of moral guidelines for students.

Key words: *teaching conditions, teacher training.*

Сведения об авторе

Черемошкина Любовь Валерьевна — доктор психологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета. E-mail: LVCH2007@yandex.ru

РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Новикова, Ц.О. Бойко

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

В статье обсуждаются правовые, аксиологические, методические и организационные вопросы, связанные с введением инклюзивного образования в образовательных организациях. Констатируется слабая готовность педагогов к работе в этих условиях. Предлагаются меры повышения личностной и профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, личностная и профессиональная готовность педагогов.*

Принятие нового закона “Об образовании в Российской Федерации” открыло качественно новый этап развития системы образования в нашей стране, особенно это касается реализации инклюзивного образования [1]. В этом документе дается определение “обучающийся с ограниченными возможностями здоровья” (ОВЗ), причем этот термин распространяется как на лиц, являющихся инвалидами, так и на лиц, которые таковыми не являются (п. 16 ст. 2). Обучающийся с ОВЗ — это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. В п. 3 ст. 79 Закона под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предо-

ставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания учреждений образования и другие условия, без которых невозможно или будет затруднено обучение лиц с ОВЗ.

В законе впервые в федеральном законодательстве сформулировано и закреплено понятие “инклюзивное образование” (п. 27 ст. 2) — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Хотя, согласно п. 4 ст. 79 Закона, образование лиц с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, установленный порядок приема в целом не ограничивает право детей с ОВЗ на поступление в учреждения общего образования. Формами обучения детей с ОВЗ стали специальные классы в общеобразовательной школе и совместное обучение в одном классе.

Естественным образом возникают вопросы о готовности системы образования к таким переменам и о том, каким образом, за счет чего и какими силами будет реализовано инклюзивное образование. Кто и как будет создавать эти специальные условия, образовательные программы и методы обучения, воспитания и развития?

Инклюзивное образование за рубежом является закономерным этапом развития интегрированного образования, которое не полностью соответствует гуманным принципам, так как дети с особыми потребностями должны приспособляться к системе школьного обучения. При инклюзивном обучении создаются равные условия для всех детей, т.е. “не ребенок с ОВЗ приспособляется к школе, а система идет навстречу этому ребенку, отвечает его интересам, потребностям и нуждам” [2: 26]. Инклюзия основывается на идее создания единого образовательного пространства для всех детей, предусматривающего разные образовательные маршруты. Инклюзия исходит из общепризнанных позиций, направленных на учет индивидуальных образовательных потребностей, причем ребенок рассматривается как нуждающийся в разработке особого образовательного маршрута не из-за своего нарушения здоровья, а в зависимости от его специфических потребностей, существующих наряду с общими познавательными потребностями, такими же, как и у других детей.

За рубежом определены аксиологические принципы инклюзивного образования, которые часто цитируются в российских публикациях:

- 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- 2) каждый человек способен чувствовать и думать;
- 3) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- 4) все люди нуждаются друг в друге;
- 5) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- 6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- 7) для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- 8) разнообразие усиливает все стороны жизни человека (см., например, [3: 54]).

Но одной декларации ценностей очень мало для эффективной организации учебного процесса. Как справедливо указывает автор, “значимость фиксации таких аксиологически ориентированных принципов важна потому, что в случае нарушения их интериоризации общество опять получает уже известную нам декларацию прав, которой невозможно воспользоваться” [3: 54]. Где же гарантия того, что наши педагоги и родители усвоят систему ценностей, порожденную в другом, западном обществе? Насколько хорошо нашей педагогикой и педагогической практикой может быть усвоен опыт работы средней школы, функционирующей в принципиально иных правовых, социальных, культурных и экономических условиях? Какие усилия следует предпринимать в педагогическом образовании для того, чтобы студенты — будущие педагоги смогли разрешать ценностные конфликты в своей профессиональной деятельности?

Большинство западных специалистов подчеркивают особые личностные качества педагогов, работающих в инклюзивном образовании. Описывается их одухотворенность, приверженность идее инклюзии, обязательность творчества в труде и изобретательность в общении. Сможем ли мы обучать своих педагогов в соответствии с такими правилами: “В инклюзивном образовании учителя должны понимать и принимать, что их долг — обучение всех детей, так как у каждого из них есть право на обучение. Мотивирование учителей для принятия на себя этого долга может быть ключом к успеху инклюзивного образования. Учителям,

приверженным идее инклюзивного образования, нужна регулярная практическая поддержка и конструктивная актуальная информация. Для поддержания интереса учителей может быть полезна система награждения, учитывающая дополнительные умения. Наградой для учителя является также сам факт, что ребенок-инвалид начнет проявлять успехи, а учитель приобретет имя творческого (Schools for All, 2002)” (цит. по [4: 72]). Из обзоров зарубежного опыта можно сделать вывод о том, что, в отличие от личностных качеств, профессиональные компетенции педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, формируются и тренируются очень тщательно: “Педагогические кадры подготавливаются и повышают квалификацию не в целом для работы с детьми с особыми потребностями, а в узких группах с узкой *специализацией для работы с детьми с отдельными категориями нарушения*, соответственно с учетом специфики их особых образовательных потребностей” [5: 78].

Закономерно возникает вопрос о том, с какой целью вводится инклюзивное образование в России, при недостаточной готовности системы педагогического образования проводить профессиональный отбор педагогов и обучать их с учетом “узкой специализации для работы с детьми с отдельными категориями нарушения”. Многие наши отечественные педагоги считают, что инклюзивное образование в общеобразовательной школе служит воспитательным целям, гуманизации образовательного пространства школы, но опять возникают вопросы об основаниях, теории и практике организации воспитательного процесса. Приведем пример. В пособии, авторами которого является большой коллектив докторов и кандидатов педагогических наук, нашим учителям предлагаются способы объяснения равенства людей с инвалидностью, причем сделана очень существенная, по нашему мнению, аксиологическая и воспитательная ошибка: “Детям следует понять, что дискриминация по признаку инвалидности является притеснением и не считается только личной проблемой индивидуума. Это можно связать с расизмом и притеснением сексуальных меньшинств” [6: 176]. Далее авторы продолжают в том же духе, отстаивая тотальную толерантность. Давая рекомендации для сверстников детей с ОВЗ, они приводят правила обсуждения вопросов инвалидности с детьми: “Спросите детей, имеют ли они инвалидов в их семьях, во дворе, среди знакомых. Задайте им вопросы об этих людях. Дайте им возможность говорить свободно, но прервите их оскорбительные выпады так же, как вы бы прервали нападки расистов или нападки на сексуальные меньшинства” [6: 181]. Коллективу авторов мы хотим задать вопросы

о том, как они понимают сущность воспитания, например, полового, этического, гражданского, как неотъемлемой части общего процесса развития личностей учащихся. Если судить по тексту рассмотренного нами пособия, то авторы полагают, что воспитательные беседы о терпимости к инвалидам и к сексуальным меньшинствам по сути ничем не отличаются друг от друга.

Теперь обратимся к профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии. Около двадцати лет назад коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов дисциплин, которые осуществляли бы подготовку будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ. Такими курсами являются “Основы специальной (коррекционной) педагогики” и “Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья”. Наши студенты должны знать особенности детей с ОВЗ в нескольких аспектах — клиническом, психологическом, педагогическом и социальном. Но в настоящее время отечественная коррекционная педагогика еще не преодолела различий в определении понятий и подходах, поэтому студенты не смогут получить прочные междисциплинарные знания, которые потребуются им на практике. Приведем пример: «Профессионально-педагогический словарь может отличаться в зависимости от аудитории общения. Так, сохраняется некоторая часть исконно медицинской, “диагностной” терминологии, однако она используется в узком профессиональном кругу и не может быть языком общения специалистов с воспитанниками или их родителями, тем более выливаться на страницы массовых периодических изданий» [7: 11]. И далее: «Родственные науки порой используют одни и те же термины и понятия, но вкладывают в них различный смысл. Так, например, “дефект” с латинского языка переводится как недостаток, нарушение, т.е. все эти три слова выступают по отношению друг к другу как синонимы, и замена одного другим означает лишь изменение формы, но не содержания. Однако даже в разъяснении этих понятий обнаруживаются различия с отечественной и международной точек зрения, представленной в документах Организации Объединенных Наций» [7: 12].

Конечно, существует множество различных направлений повышения квалификации педагогов, работающих в инклюзивных школах, но способны ли эти курсы существенно изменить их личностные и профессиональные качества? Ведь знания, какими бы глубокими они ни были, еще не являются гарантией эффективной педагогической деятельности.

Если несколько лет назад мы наблюдали восторженные реакции педагогической общественности по поводу введения инклюзивного образования в России, то теперь появляются публикации, в которых выражаются опасения по поводу форсирования этого процесса без должной методологической и методической разработки и систематической подготовки педагогов. Так, исследования доцента Ульяновского государственного университета С.Б. Гнедовой показали низкий уровень готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. У педагогов диагностировали высокий уровень тревожности и заниженную самооценку, переживание латентного сопротивления, боязнь не справиться и потерять работу, боязнь ответственности и риска [8]. Экспериментально установлено, что педагоги «приписывают больше отрицательных качеств “особому” ребенку (ребенку с ОВЗ)». “У большинства педагогов мы отметили расплывчатое понимание целей, принципов и методов инклюзивного обучения по причине нехватки информации” [8: 94]. Учителя реализуют в первую очередь функции контроля и оценки, а вопрос об использовании новых методов и технологий обучения даже не обсуждается по причине того, что у педагогов есть уверенность в том, что “особые” ученики слишком слабые для проведения экспериментов. “Учитель нередко видит причину неуспеха в качествах ребенка. В этом отношении учащиеся с серьезными нарушениями физического и психического здоровья всегда будут в зоне риска; вероятно, потребуется не один месяц, а может быть, и не один год работы, прежде чем ученик и учитель смогут добиться хороших, устойчивых результатов” [8: 94].

Рассуждая о качестве школьного образования, доцент РГПУ имени А.И. Герцена А.А. Богданова считает, что, “предоставляя ребенку с ОВЗ доступ к общему образованию без создания условий, позволяющих удовлетворять его особые потребности в обучении, мы в определенном смысле нарушаем его право на качественное образование. Такая формальная интеграция, по сути, является скрытой формой дискриминации, поскольку положение ребенка не улучшается, а, наоборот, ухудшается” [2: 27].

Мы полностью согласны с мнением Л.М. Шипицыной о том, что “переход к инклюзивному образованию требует участия всех специалистов системы образования, наличия фундаментальных теоретических разработок и их экспериментального внедрения. Однако практические работники под влиянием административного нажима органов образования начали осуществлять инклю-

зию быстрыми темпами. Широкое, а иногда и полулегальное проникновение в массовую общеобразовательную школу детей с ОВЗ приводит к значительным трудностям в организации инклюзивного образования” [9: 117]. Автор справедливо утверждает, что до начала широкого внедрения инклюзии необходимы разработки не только юридического, экономического и социального характера, но прежде всего психолого-педагогического, с четким определением содержания, методов и форм обучения детей с ОВЗ.

Обобщая все изложенное выше, мы считаем, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна идти в трех направлениях: 1) отбор содержания курсов для обучения педагогов, повышение их научной и методической компетентности; 2) обязательное общение с лицами с ОВЗ в процессе подготовки, организация практики, в ходе которой педагоги смогут выработать свой индивидуальный стиль педагогической деятельности в условиях инклюзии; 3) обеспечение личностной готовности для работы через проработку личностных проблем педагогов, раскрытие резервов психики для самопознания и саморазвития. Возможно, понадобится особый отбор педагогов, способных эффективно работать в условиях инклюзивного образования. Но пока в отечественной педагогике не определены приоритеты в создании концептуального подхода к инклюзивному образованию, как не определены и технологические условия и показания к организации обучения разных категорий детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”
2. *Богданова А.А.* Состоятельность концептуального подхода к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями развития // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: Буки Веди, 2013. С. 24—27.
3. *Макарова И.А.* Аксиологические аспекты инклюзивного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: Буки Веди, 2013. С. 51—55.
4. *Захарук Т.* Профессиональная деятельность учителя в инклюзивном образовании // Психология и школа. 2013., № 3. С. 71—74.
5. *Левтерова Д.* Генеральное благополучие в инклюзивном образовании у детей с особыми потребностями // Психология и школа. 2013., № 3. С. 74—78.

6. *Сергеева В.П., Кирмасов Б.А., Подымова Л.С.* и др. Инновационные направления в развитии системы воспитания: Методическое пособие / Под ред. В.П. Сергеевой. М.: Перспектива, 2012. 248 с.

7. *Варенова Т.В.* Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями. М.: Форум, 2012. 272 с.

8. *Гнедова С.Б.* Особенности профессиональной позиции педагогов инклюзивного образования // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: Материалы III Международной научно-практической конференции. 12–13 ноября 2012 г. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. С. 92–95.

9. *Шипицына Л.М.* Тенденции и трудности инклюзивного образования в современной России // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: Буки Веди, 2013. С. 114–117.

METHODOLOGICAL ISSUES OF TEACHER TRAINING FOR WORK IN INCLUSIVE EDUCATION

G.V. Novikova, Ts.O. Boiko

The article discusses the legal, axiological, methodological and organizational issues related to the mass introduction of inclusive education in educational organizations. Established a weak readiness of teachers to work in these conditions. Proposed measures to enhance personal and professional readiness of teachers to work in conditions of inclusive education.

Key words: *inclusive education, personal and professional readiness of teachers.*

Сведения об авторе

Новикова Галина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-42-80; 8-916-809-29-86; e-mail: novikg@rambler.ru

Бойко Цындыма Очиржаповна — выпускник факультета педагогического образования по магистерской программе “Управление образованием”, по программе “Преподаватель высшей школы”. Тел.: 8-910-447-06-88; e-mail: imna2002@rambler.ru

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

СТУДЕНЧЕСКИЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ: ОТ СОТВОРЧЕСТВА К СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Е.И. Бражник, Н.Ф. Маслова, А.Д. Абашина

*(кафедра социальной педагогики РГПУ имени А.И. Герцена;
e-mail: abasha@list.ru)*

В статье описывается поэтапная организации социально-проектной деятельности в ходе подготовки будущих специалистов социальной сферы в условиях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: *проектное обучение, технологии социального проектирования, социальный проект, подготовка специалистов социальной сферы.*

Педагогика проектов приводит к новым отношениям “знания—умения”, необходимым для практической деятельности в реальной жизненной ситуации. Логика проектов не подчинена ни логике преподавания предмета, ни требованиям экзаменов, она более гибкая и прагматичная. Через глобальные (трансверсальные) темы может выстраиваться образовательная ситуация, которая акцентирует внимание на социально значимом действии или на поиске решения определенной проблемы. Выбираемые темы проектов могут быть достаточно широкими, чтобы не ограничивать возможности обучаемых действовать, проявлять инициативу или способствовать социальной адаптации, которые могут стать следствием проектной деятельности. Например, было бы трудно объяснить такие социальные явления, как нетерпимость, ксенофобия, неравенство, загрязнение окружающей среды и др. единственно только посредством изучения содержания одной дисциплины. Чтобы лучше понять эти сложные явления, необходимо опираться на междисциплинарные знания, которые имеют прагматическое значение и связаны с социальной деятельностью.

Проектная деятельность студентов в университете включает несколько этапов. На первом этапе, в начале проектной работы студентов на кафедре (на факультете), с помощью преподавателя или специалиста-практика (возможно, по заказу учреждения —

социального партнера) определяется сфера социальной деятельности, которая доступна и освоена достаточно опытными практиками, чей опыт может стать предметом рефлексии в проекте. Так, на кафедре социальной педагогики РГПУ имени А.И. Герцена уже сформирована традиция, когда студенты и магистранты кафедры пишут научно-исследовательские работы и проекты по социальному заказу и на базе администраций муниципальных районов г. Санкт-Петербурга, Комитета по социальной политике и Комитета образования в г. Санкт-Петербурге, Комитета по молодежной политике и Комитета социальной защиты населения в Ленинградской области. В процессе научно-исследовательской и творческой работы в таком тандеме складываются инновационные формы взаимодействия студенческой молодежи и органов исполнительной власти. Это очень важно, ведь наши студенты и магистранты — потенциальные специалисты, которые могут прийти работать в образовательные и социозащитные организации Санкт-Петербурга и Ленинградской области [1]. Интересно, что в ряде случаев учреждение-заказчик устраивает конкурс работ по заданной тематике, где главным призом является трудоустройство молодого специалиста.

В случае самостоятельного выбора профессионального поля для проектной работы у студентов — будущих специалистов социальной сферы развиваются “проблемная чувствительность” и социальная ответственность, умение увидеть в современных реалиях социума действительно актуальные социальные проблемы.

На втором этапе осуществляется теоретико-методологическая подготовка студентов к проектной работе в выбранной сфере социальной и социально-педагогической деятельности. Участники проектной деятельности должны понять: Что такое проект? Что является целью проектной деятельности? В чем актуальность (оригинальность и ценность) идеи проекта? На решение каких проблем существующих социальных практик он будет направлен? Каков будет результат (продукт) проектной деятельности? Где он может быть применен? Как он может изменить ситуацию на практике?

Основными задачами являются следующие: ознакомить студентов с основами и сущностью проектной деятельности; привести их к осмыслению значимости быть готовым к проектной деятельности; создать эмоционально-положительное отношение студентов к проектной деятельности; активизировать потребность в самореализации в ходе работы над проектом.

Зачастую новизна, актуальность, оригинальность решения рассматриваемой в специальной литературе проблемы, на основе которой разрабатывается проект, вызывает у студентов появление общего интереса, стремления и желания более подробно познакомиться с информацией, проанализировать ее с точки зрения применения в конкретных условиях социальной практики. Студенты актуализируют и обобщают имеющиеся у них теоретические знания о конкретной целевой группе будущего социального проекта. При этом происходит реальная интеграция содержания отдельных учебных дисциплин. Известно, что интеграция проявляет себя обозначением целостности единства взаимосвязей элементов в педагогических системах почти во всех педагогических концепциях личностно развивающего образования. Например, она проявляется в педагогической парадигме концепции времени, содержащей взаимопроникновение свободного и учебного времени, способов их взаимодействия, качественного взаимодополнения в системе обучения и самообразования личности в учебной и социальной деятельности, разработанной Н.Ф. Масловой в рамках научной школы. Интеграцию можно рассматривать и как внутренний резерв развития личности человека, его познания и самопознания в условиях практического бытия и реализации индивидуального творческого потенциала. Социальные аспекты процесса интеграции связаны с восстановлением целостности воспитательных, образовательных и обучающих взаимодействий; восстановлением целостности соотношения педагогических традиций и инноваций в рамках взаимодействия поколений; восстановлением целостности национальной и общечеловеческой парадигмы воспитания, образования и обучения. При этом сам феномен интеграции приобретает статус механизма общественного и культурного развития, становится условием личностного развития человека.

Отсюда сущность интеграции на втором этапе проектной работы заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность студентов и преподавателей по реализации вместе выработанных целей и задач. Образовательный процесс в условиях вуза с позиций педагогической интеграции в аспекте применения личностно-развивающего подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций образовательной деятельности. Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые организационно-методические формы. Так, например, осуществляя рефлексивную самооценку собственной теоретической готовности к разработке и реализации социального проекта,

студенты самостоятельно находят недостающую информацию по проблеме проекта: изучают специальную литературу, посещают и исследуют основные сферы жизненного пространства целевой группы населения, анализируют практикуемые в данном профессиональном поле формы и методы социальной и социально-педагогической работы.

Члены проектной группы формулируют рассматриваемую проблему с точки зрения перспективных, промежуточных и ближайших целей, разрабатывают алгоритм (технология) решения проблемы, осуществляют практическую деятельность по социальному проекту. Все рабочие шаги в ходе реализации проекта систематически документируются и критически оцениваются в процессе регулярных встреч курирующего проект преподавателя, студентов, практических социальных педагогов (специалистов по социальной работе), а также представителей целевых групп, пользователей проекта. При этом развиваются навыки групповой работы, креативные способности студентов.

Блок задач проектного обучения включает в себя три аспекта: образовательный, воспитательный и развивающий. Образовательный аспект направлен на приобретение студентами знаний, умений и навыков смысловой переработки информации. В процессе выполнения различных видов учебных работ и социальных проектов это ведет к овладению и расширению специальных профессиональных знаний.

Рассуждая о личности специалиста по социальной работе как профессионала, И.М. Лаврененко отмечает: «Деятельность социального работника — это зона доверия между людьми, путь к их взаимопониманию, обучению. Он должен быть “достаточно тонким в своих откликах к клиенту”» (цит. по: [2: 89]). Конечно без эмоциональной реактивности, чувствительности к поведению других, альтруизма это было бы невозможно. Следует отметить, что через систему таких личностных качеств, которые составляют основу отзывчивости, как эмпатия, способность к самоотдаче, обязательность, исполнительность, чувствительность к поведению других, эмоциональная реактивность раскрывается рефлексивная готовность специалиста к будущей профессиональной деятельности, что является залогом ее успешности. При этом, по данным наших исследований (2012—2013 гг.) [1], имеет тенденцию к росту такое качество личности, как уступчивость, включающая в себя неинициативность, робость, социальную неприспособленность. На наш взгляд, данный факт является следствием отсутствия усло-

вий при организации процесса эффективного интегративного обучения будущих специалистов:

1) отсутствие информационно обогащенной образовательной среды, воссоздающей контекст будущей профессиональной деятельности;

2) недостаточная реализация (либо отсутствие) в процессе обучения субъект-субъектных отношений между студентами, преподавателями и среди студентов, активизирующая интегративную теоретико-инструментальную деятельность студентов в учебное и внеучебное время;

3) неотлаженный механизм обратной связи в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Отсутствует система организации ситуаций успеха в конструктивной деятельности и продуктивном взаимодействии студентов с клиентами, нуждающимися в помощи и поддержке.

Именно на решение таких воспитательных задач (воспитание социальной ответственности, взаимопомощи и взаимоподдержки, толерантности по отношению к другим и к иному мнению и др.) направлено наше проектное обучение, которое осуществляется в рамках организованной особым образом локальной образовательной среды. Именно она позволяет сочетать различные способы взаимодействия участников проектной работы, создает условия для творчества в индивидуальной и коллективной деятельности. Это в свою очередь дает возможность реализовать развивающий аспект проективного обучения: развитие познавательной, эмоциональной и поведенческой сферы личности студента — будущего работника учреждений социальной сферы.

Следует отметить, что в современных исследованиях очень часто творчество рассматривается как элемент любого этапа образовательной деятельности (обучения). При этом в нашем понимании творчества мы придерживаемся позиции Н.Ф. Масловой о том, что творческое, новое — это субъективно новое, “собственное открытие уже известного того, до чего дошел своим умом, собственным умом, талантом” [3: 76]. Исходя из различных трактовок нового, для проектного обучения характерен именно такой вид творчества. Основные направления развития творческой индивидуальности студента в процессе проектного обучения проявляются в организации исследовательской деятельности в контексте значимой проблемной ситуации разрабатываемого проекта, в выборе вариантов решения, в рефлексии способов собственной деятельности, приобретающей теперь личностный смысл.

Особенностью данного этапа является сотворческая позиция субъектов. Она характеризуется критичностью относительно своего и чужого опыта, восприятием нового не в качестве окончательной истины, а как выход в другое (иное) знание.

Осуществление студентами технологии проектной деятельности направлено, с одной стороны, на овладение элементами социального проектирования с учетом специфических принципов проектного обучения (проблемности, профессиональной направленности, интеграции и др.) и включает в себя педагогическую поддержку и саморефлексию студента, с другой — на формирование готовности к социально-ответственному поведению, продиктованному не только профессиональным самоопределением, но и реальной возможностью личного участия, личного деятельного сопереживания и т.п.

Первые два уровня (репродуктивный с элементами собственного поиска и репродуктивно-продуктивный) направлены на последовательное овладение операциями и действиями гностических, проектировочных умений. Формирование умений происходит в процессе выполнения студентами комплексных заданий, представляющих собой сложную деятельность, состоящую из отдельных операций, действий, определяемых своими собственными задачами, а также в процессе разработки диадных, триадных или групповых мини-проектов [4].

На следующем этапе (этапе творческой самореализации) происходит овладение студентами третьим (творческим) уровнем готовности к проектной деятельности. Это позволяет реализовать такие организационно-методические формы, как разработка исследовательских, информационных, профессиональных, практико-ориентированных проектов, написание студентами рефератов, курсовых работ, выступление с научными докладами, организация тематических круглых столов.

Для этого этапа характерно дальнейшее развитие в самостоятельной проектной деятельности совокупности умений, сформированных на предыдущих этапах. Здесь происходит смещение доминанты с совместной деятельности преподавателя и студента к самостоятельной деятельности студента в составе проектной группы, осознание им роли группового сотрудничества в решении задач проекта, формируется способность работать в команде, проявляется творчество в процессе разработки проекта, представлении и оформлении продукта, оценивается личностный вклад в общее дело.

На данном этапе студенты приобщаются к важным в профессиональном плане видам деятельности — конструированию и социальному проектированию. Социальное проектирование, в нашем понимании означает совокупность мотивированных действий, направленных на достижение запланированного результата на основе анализа, исследования и прогноза изменения проблемной ситуации. Знакомство с проектной деятельностью и ее особенностями, понимание ее значения для решения профессиональных задач, приобретение начальных умений и навыков проектирования вносят ощутимый вклад в общую подготовку будущего специалиста.

Учитывая, что задачи проектирования конкретизируются на трех уровнях: 1) социокультурном (решение важной в профессиональном плане практической задачи с целью изменения ситуации в социуме); 2) собственно педагогическом (знакомство и приобщение к процессу педагогического проектирования); 3) индивидуально-личностном (пробуждение внутренних сущностных сил, стремление овладеть проектировочными умениями и воплотить приобретенные знания, умения в уникальной, неповторимой форме), в нашем случае может идти речь о втором и третьем уровне. Разработанный социальный проект выступает одновременно как творческий продукт определенного вида деятельности; произведение автора или коллектива авторов; новое социальное знание. В процессе совместной работы над проектом и воплощением в практику полученного результата развиваются элементы творчества, которые проявляются в субъективной новизне мыслей, чувств, отношений, позиций и пр.

Образовательный процесс есть педагогическое взаимодействие преподавателя и студента. Педагогическое взаимодействие в проектном обучении мы рассматриваем как сочетание приемов педагогической поддержки (активизация, помощь, совет, консультация, фасилитация) со стороны преподавателя, которая не только обеспечивает успешность работы над проектом, но и отражает локальную образовательную среду, позволяющую актуализировать и развивать внутренний потенциал молодого человека в форме соучастия и сотворчества между преподавателем и студентом [3]. Это определяет особую роль и позицию преподавателя в учебном процессе. Так, например, на мотивационном этапе педагогическая поддержка сводится к тому, чтобы заинтересовать студентов в проектном обучении, вдохновить их на осуществление проектной деятельности, представить образцы ранее выполненных студенческих проектов, мотивировать на успех. При этом на техноло-

гическом этапе педагогическая поддержка заключается в оказании помощи студентам в работе с материалами социального проекта, консультациях, советах по поводу организации проектной деятельности, реализации проекта и предъявления результата. А на этапе творческой самореализации педагогическая поддержка уже приобретает формы сотрудничества и сотворчества.

Важно подчеркнуть, что всем этапам социального проектирования присуща рефлексия. Это способность выйти из ситуации и посмотреть на себя со стороны. Однако взгляд со стороны подразумевает некую “точку”, из которой мы оцениваем ситуацию и себя в ней. В нашем понимании эта “точка” не может быть ничем иным, как профессиональной позицией студента — будущего специалиста социальной сферы. Профессиональная позиция всегда включает в себя три компонента: направленность на дело, направленность на себя и направленность на других. В процессе проектного обучения происходит не просто познание и понимание студентом самого себя, но и выяснение того, как другие участники понимают его, как выражают обратную связь или эмоциональные реакции, какое мнение имеют о нем и его деятельности. Это позволяет говорить о развитии особой формы рефлексии — предметно-рефлексивных отношениях, характеризующих взаимное отображение субъектов совместной деятельности.

Необходимо отметить, что в целом включение студентов в проектную деятельность способствует формированию ценностных ориентиров поведения в процессе обучения. Проектная деятельность не ограничивается только получением сведений, знаний, информации и способностью применять полученный материал при решении проблемных социальных задач. В нее входят другие не менее важные характеристики: личностный опыт, способность к коммуникации, восприятию новой информации, способность ориентироваться в социальной практической деятельности. В процессе проектного обучения осуществляют как внешнюю рефлексию, так и внутреннюю (осознание важности овладения совокупностью профессиональных умений и навыков, оценка процесса работы над проектом и личного участия в нем, стремление к самоизменению, самореализации).

Параметры внешней оценки проектов включают в себя следующие показатели: значимость и актуальность выбранной темы, решаемой проблемы; привлечение знаний из других дисциплин; новизна; качество и форма подачи представленного продукта (доклад, сообщение, разработка, статья и др.), аргументированность, убедительность, ответы на вопросы, готовность к дискуссии,

доброжелательность, контактность; активность каждого участника; коллективный характер принимаемых решений; эстетика оформления результатов и др. На данном этапе имеет место так называемая финишная рефлексия — коллективный анализ совершенного процесса. Она включает в себя коллективное обсуждение вопросов: 1) Что удалось и почему? 2) Что не получилось и почему? 3) Что предлагаем на будущее? Принципиальное значение имеет последовательность обсуждения. Начать с положительного — значит снять психологическое напряжение, вселить оптимизм, желание продолжить работу, увидеть дальнейшую перспективу, что позволит “финишной” рефлексии перерасти в “стартовую”. Наряду с рефлексией со стороны студента всем этапам проектного обучения присущ мониторинг.

В целом использование технологии проектного обучения в интегративной подготовке студентов к социальной и социально-педагогической работе способствует усилению практической направленности образования, развитию потребностей в социальной ответственности в субъективно-личностной ориентации будущего профессионала.

Список литературы

1. *Бразжник Е.И.* Роль кафедры в организации научно-исследовательской работы магистрантов — будущих специалистов по социальной работе // Вестник ТОГИРРО. 2013. № 2. С. 207—210.

2. *Абашина А.Д., Бондарева Т.В.* Осмысление социальной работы в контексте современного научного знания // Вестник ТОГИРРО. 2013. № 2. С. 86—91.

3. *Маслова Н.Ф., Корнев Л.П.* Методология и методика педагогических исследований в высшей школе. Орел: Орел ГТУ, 2004. 96 с.

4. *Ильина Ю.В., Абашина А.Д.* Социальное проектирование как направление профессиональной подготовки студентов к профилактике безнадзорности несовершеннолетних // Материалы 9-х научно-педагогических чтений факультета социальной педагогики: В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. Л.В. Мардахаева. М.: Перспектива, 2006. С. 149—153.

STUDENT'S SOCIAL PROJECTS: FROM CO-AUTHORSHIP TO SOCIAL RESPONSIBILITY

E.I. Brazhnik, N.F. Maslova, A.D. Abashina

In article it is described stage-by-stage the organizations of social and design activity during training of future experts of the social sphere in the conditions of higher education.

Key words: *design training, technologies of social design, social project, training of specialists of the social sphere.*

Сведения об авторе

Бражник Евгения Ивановна — доктор педагогических наук, профессор РГПУ имени А.И. Герцена, заведующая кафедрой социальной педагогики. Тел.: 8-905-225-16-23; e-mail: ev.brajnik@gmail.com

Маслова Нелли Федоровна — доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 8-981-710-55-21; e-mail: abasha@list.ru

Абашина Анна Дмитриевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики РГПУ имени А.И. Герцена, заведующая лабораторией “Теория и практика социальной работы”. Тел.: 8-981-710-55-21; e-mail: abasha@list.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ОПОРНЫЕ СИГНАЛЫ

А.М. Тихонов

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

В статье описан опыт автора по применению в педагогической деятельности метода обучения с помощью опорных сигналов, разработанного В.Ф. Шаталовым, в условиях современного уровня насыщенности образовательного пространства средствами информационно-коммуникационных технологий. Изложен процесс создания опорных сигналов с помощью компьютера и описаны его преимущества по сравнению с традиционным способом создания.

Ключевые слова: *опорные сигналы, информатизация образования, ИКТ на уроках, электронное обучение.*

Современные информационно-коммуникационные технологии существенно модифицируют применяемые ранее методы и технологии обучения. Рассмотрим методику обучения с помощью опорных сигналов В.Ф. Шаталова и, отвечая на вызов времени, модифицируем ее с помощью современных информационно-коммуникационных технологий.

Методика обучения В.Ф. Шаталова представляет собой упорядоченный набор педагогических действий для изучения нового материала, подходящий для большинства изучаемых в школе дисциплин:

- 1) развернутое, образно-эмоциональное объяснение учителем;
- 2) сжатое изложение учебного материала одновременно с его кодированием с помощью опорных сигналов;
- 3) фиксирование опорных сигналов, которые каждый ученик записывает себе в тетрадь;
- 4) работа с учебником и листом опорных сигналов в домашних условиях;
- 5) письменное воспроизведение опорных сигналов на следующем уроке и взаимопроверка написанного самими учащимися;
- 6) устный ответ ученика по опорным сигналам;
- 7) постоянное повторение и углубление ранее изученного материала.

Остановимся подробнее на понятии опорного сигнала и способе его создания. Под опорным сигналом мы вслед за В.Ф. Шаталовым понимаем “набор ассоциативных ключевых слов, знаков и других опор для мысли, расположенных особым образом, заменяющий некое смысловое значение. Он способен мгновенно восстанавливать в памяти известную ранее и понятную информацию”. Перечислим основные требования, которым должны отвечать опорные сигналы.

Лакоичность. В опорном сигнале должно быть немного символов и слов. Чем меньше знаков, тем меньше времени ученик тратит на его расшифровку и тем быстрее выполняются письменные работы по контрольному воспроизведению сигналов.

Структурность. В сигнале используются связки, логические блоки, объединенные стрелками, линиями, границами и пр. Обучение с помощью опорных сигналов развивает системность мышления, учит разделять общее и главное, выделять причинно-следственные связи. Все эти навыки развиваются у обучаемого незаметно для него — просто в ходе изучения материала.

Наличие смысловых акцентов. Выделение наиболее важных элементов опорного сигнала рамками, цветом, оригинальным расположением символов и пр.

Автономность. Каждый из блоков должен быть самостоятельным, понимаемым в независимости от других блоков опорного сигнала.

Ассоциативность и образность. У обучаемого должны возникать и откладываться в памяти четкие ассоциации на опорный сигнал и его элементы. Смыслы разрабатываемых графических изображений опорных знаков должны легко распознаваться. Для этого изображения должны напоминать широко распространенные образы.

Доступность воспроизведения от руки. Обучаемые должны будут по памяти на оценку воспроизводить разобранные на занятии опорные сигналы. Поэтому их исполнение должно быть выполнено в простой, воспроизводимой от руки на бумаге невысокохудожественной манере.

Цветовая наглядность. Запоминание материала облегчается за счет подключения зрительной памяти. Часть сигналов может быть окрашена в яркие цвета.

Создается опорный сигнал путем последовательного выполнения следующих действий:

- 1) выделить основные взаимосвязи и взаимозависимости смысловых частей текста;

- 2) кратко изложить главные мысли в том порядке, в каком они следуют в тексте;
- 3) сделать черновой набросок сокращенных записей на листе бумаги;
- 4) преобразовать эти записи в графические, буквенные, символические сигналы;
- 5) объединить сигналы в блоки;
- 6) обособить блоки контурами и графически отобразить связи между ними;
- 7) выделить значимые элементы цветом.

В описанной методике необходимым условием успеха является создание опорного сигнала самим обучаемым (под руководством учителя или самостоятельно) — это обеспечивает понимание им символов и кодов, которые в этом сигнале используются. Как конечный результат этапа первичного объяснения материала у учащегося остается лист опорных сигналов и на некоторое время память о том, как этот лист был сформирован. В дальнейшем, когда возникает необходимость вспомнить учебный материал, обучаемый обращается к опорному листу.

Модифицируем способ создания опорного сигнала, используя возможности, которые привносят в учебный процесс средства ИКТ, и будем создавать сигнал на компьютере с помощью графического планшета. При этом повысится и наглядность сигнала, и его доступность.

Ключевые изменения наглядности сигнала заключаются в том, что из статичного изображения он превращается в динамичный процесс, сопровождаемый звуком. При создании опорного сигнала на компьютере мы с помощью технологий захвата экрана можем записать последовательность действий и зафиксировать сам процесс создания, при этом создав сигнал не просто рамками, стрелками и цветом, а видеоизображением и анимацией.

Добавив аудиозапись комментариев учителя или самого обучаемого (в случае если сигнал создается им самостоятельно), мы получим полный учебный модуль для изучения отдельно взятой темы. То есть у обучаемых останется для дальнейшей работы не только лист опорных сигналов, но и полная копия процесса создания этого листа сигналов в виде файла. И этот файл можно копировать и распространять. Наличием аудиозаписи комментариев решается проблема чтения и понимания сигналов, созданных другими людьми.

Автором было проведено исследование, в котором сравнивались уровень усвоения и полнота воспроизведения учебного ма-

териала из курса математики при подготовке школьников по написанным на листах бумаги опорным сигналам и при подготовке по учебным видеофрагментам, содержащим запись создания опорных сигналов. В исследовании принимали участие учащиеся 10—11-х классов одинакового среднего уровня подготовки. С первой группой учащихся создавались опорные сигналы на листе бумаги, по которым учащиеся потом готовились к ответам, а со второй группой опорные сигналы создавались на компьютере и учащиеся готовились к ответам по видеороликам. В первом случае опорные сигналы создавались описанным выше методом, а во втором случае этот метод был изменен: ученики вместо записей на бумаге вели записи на графических планшетах. Все действия, начиная с четвертого, т.е. преобразование записей в графические, буквенные, символические сигналы, записывались как видеоряд, каждое действие сопровождалось устным комментарием, которое соответственно записывалось как звуковой ряд. В дальнейшем видео и аудио сводились в единый файл.

Принципиальное отличие между способами чисто технического, оно заключается в использовании графического планшета вместо листа бумаги и компьютера для записи процесса создания изображения на планшете. При этом собственно методика остается неизменной, однако меняется педагогический эффект: обучающий получает как результат не предназначенный лишь для него и понимаемый только им лист опорных сигналов, а видеофрагмент, с помощью которого не только он один может восстановить и проанализировать весь процесс изучения нового материала. В этом, по мнению автора, и заключается суть информатизации процесса образования — средствами ИКТ модифицировать проверенные на практике и создать новые методы обучения для получения необходимых для жизни в современных условиях результатов.

В обоих случаях создавались одинаковые сигналы по одним и тем же понятиям, определениям и формулам. Сигналы создавались на очных занятиях под руководством преподавателя, затем учащиеся работали с ними дома, и на следующем очном занятии проводилась проверка усвоения и понимания соответствующих понятий и определений. Проверка проводилась в комфортной для учащихся дружественной атмосфере в форме групповой дискуссии. Далее этот учебный материал несколько раз встречался на уроках. А еще примерно через один месяц такая же проверка проводилась неожиданно для обучающихся, для того чтобы они не успели к ней специально подготовиться.

Исследование показало, что при первых проверках обе группы учащихся одинаково хорошо воспроизводят изученный материал и демонстрируют его понимание, а затем успешно применяют его на практике. А при повторных проверках выявилось четкое различие между группами. Ученики из первой группы воспроизводили свыше двух третей опорных сигналов, но демонстрировали при этом скорее механическое их воспроизведение, не всегда верно объясняя, что в этих сигналах закодировано. Ученики из второй группы воспроизводили почти все сигналы и демонстрировали такой же высокий уровень их понимания, как при первой проверке.

В результате опроса мнений учащихся об обоих способах изучения материала с помощью опорных сигналов было установлено, что второй способ они считают более современным и привлекательным. Первая группа учащихся выразила желание отказаться от бумажного способа в пользу компьютерного, объясняя это тем, что процесс создания сигналов на компьютере больше похож на компьютерную игру, чем на обучение. Кроме того, большинство опрошенных отметили, что при создании опорных сигналов на компьютере они параллельно с изучением собственно учебного предмета осваивают IT-технологии, которые будут нужны им в дальнейшем.

Итак, в результате исследования было установлено, что с помощью компьютерного способа создания опорных сигналов у обучаемых формируется более устойчивое понимание и длительное запоминание учебного материала, чем при создании сигналов традиционным “бумажным” способом. При этом компьютерные опорные сигналы более наглядны, содержат в себе больше сведений о кодируемом объекте и доступны для расшифровки не только их создателю, но и другим ученикам. Работа по созданию опорных сигналов на компьютере является более привлекательной для учащихся, чем работа с бумажным листом.

Указанный способ может быть реализован с помощью любого программного обеспечения, позволяющего транслировать на экран процесс рисования на графическом планшете, осуществляющего видеозахват изображения и запись звука с микрофона. Кроме того, этот метод можно без существенных затрат реализовать на любом планшетном компьютере, которые сегодня очень популярны.

COMPUTER SUPPORT SIGNALS

A.M. Tikhonov

The article describes the author's experience on the use of its pedagogical activity teaching method using a support signal developed V.F. Shatalov, in today's level of it-technologies in educational space. In article propones the computer process of the creation support signals using a computer described and its advantages compared with the traditional method of creating.

Key words: *support signals, it in education, it on class, e-learning.*

Сведения об авторе

Тихонов Алексей Михайлович — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: 8 (495) 939-52-11; e-mail: a.m.tikhonov@gmail.com

РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ

М.В. Юрасова

*(социологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: polevik@rambler.ru)*

В статье рассматриваются различные подходы российских вузов к оценке качества дополнительного профессионального образования, в том числе для педагогических кадров.

Ключевые слова: *подходы, показатели качества, мониторинг эффективности, программы дополнительного профессионального образования.*

Вопросы качества образования, особенно его показатели и измерения, волнуют многих. Это и руководители образовательных учреждений, для которых важно обеспечивать конкурентное преимущество своего образовательного центра, сравнивать работу с партнерами и конкурентами. Важны показатели для общества. Не секрет, что осознанный выбор любого образовательного учреждения от дошкольного до высшего строится на мнении окружающих по тем критериям, которые наиболее важны с точки зрения потребителя. Например, при выборе начальной школы большую роль играет первая учительница, чем репутация школы. В средней и старшей школе приоритеты меняются. Родители и другие заинтересованные стороны строят свой выбор на своих критериях, которые, по их мнению, важны “здесь и сейчас” для определенного ребенка.

Выбирая свое будущее, мы всегда опираемся на свое прошлое. То есть то, чего нам не хватает сегодня, предположительно нам будет необходимо завтра. Однако завтра нам это может не понадобиться вообще.

Вопрос измерения качества образования поднимался в разных статьях. В частности, в предыдущей работе автора “Оценки систем качества подготовки выпускников в вузах России” были рассмотрены системы оценивания в некоторых вузах России и была рассмотрена модель конкурса “Системы качества подготов-

ки выпускников образовательных учреждений профессионального образования” [1].

Существенного прироста открытых (опубликованных) показателей и измерительного инструмента для оценки качества образования не прибавилось. Вернее, новые исследования проводились, но они либо описывали похожий опыт (сложно для образования подобрать альтернативные показатели тем, что были наработаны ранее), либо содержали описание того, что нужно делать.

Данная статья посвящена подходам к разработке качества курсов повышения квалификации в рамках дополнительного профессионального образования. Интерес к теме усиливает тот факт, что рассматривалась система дополнительного профессионального образования применительно к педагогам, т.е. к тем, кто по роду своей деятельности сам оценивается слушателями (учениками, студентами и др.).

Сегодня актуализируется роль постдипломного педагогического образования (ППО), от которого во многом зависит качество всего дошкольного, начального, общего образования и др. Система ППО начинает ориентироваться на потребности педагогов, при этом предлагает высокий процент малоактуальных, устаревших курсов. Иногда просто отсутствуют какие-либо механизмы выстраивания самой стратегии постдипломного образования специалистов. Одним из действенных средств модернизации ППО является изменение подходов к оценке его качества.

Три базовых вопроса встают при построении системы оценки качества образования: что оценивать? как оценивать? и зачем оценивать? [2].

На сегодняшний день не созданы универсальные показатели (системы показателей) качества для мониторинга и измерения деятельности организаций, реализующих различные программы, в том числе программы дополнительного профессионального образования (ДПО). По крайней мере об этом идут дискуссии на электронных площадках, защищаются диссертации (примечательно, что эта тема рассматривается в разных дисциплинах: психологии, педагогике, экономике, социологии и др.), проводятся конференции и круглые столы, издаются научные и популярные журналы (например, журнал “Аккредитация в образовании”; портал конкурса рособнадзора и др.).

Если сравнивать высшее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование (ДПО), то основными стратегическими преимуществами ДПО является более тесная связь с потребителем, возможность реализовывать разнооб-

разные и мобильные программы, технологическая свобода, разнообразие содержания, большая гибкость при организации программ, отсутствие зависимости от стандартов и государственной аккредитации. В то же время в существующей системе ДПО не решен ряд принципиальных вопросов, например таких, как отсутствие системы формирования и реализации программ и модулей, инструментария для оценки и мониторинга и др.

Развитие системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников предполагает не только качественные изменения этой системы, но и углубление их уровня специализации, повышение социальной востребованности и конкурентоспособности. Образовательные организации часто задумываются о повышении конкурентоспособности своих программ, стремятся к изучению востребованности предлагаемых курсов, участвуют в разработке и добровольном подтверждении соответствия общественным и общественно-профессиональным стандартам, привлекают профильных экспертов, шире используют разнообразные формы и методы обучения. Предпочтение на рынке ДПО сегодня все чаще отдается дистанционным и смешанным курсам.

Однако встает еще одна проблема — не оценка реализации программ ДПО по формальным показателям, а наработка тех самых качественных и содержательных показателей, по которым можно оценить подготовку слушателя. Примеров, когда вместо зарегистрированного слушателя задания выполняет кто-то другой, множество.

В представленной статье содержится обзор подходов к оцениванию программ ДПО, используемых различными учебными заведениями, их обоснование, а также сведения об интересных нормативных документах, позволяющих сформировать указанные оценки.

К специфическому набору показателей оценки качества образования относят [1]: качество материальных элементов, используемых при оказании услуги (включая оборудование, помещение, рекламные материалы и др.); надежность (например, гарантированность реализации полной программы на период обучения); своевременность (программа ДПО сочетает в себе как минимум три компонента — выделение средств на обучение; возможности образовательной организации командировать педагога для получения ДПО и организация самой программы); полноту (включая, например, доступ к информационным ресурсам, средствам и методам оценивания и др.); социально-психологический показатель (определяющий вежливость по отношению к клиенту,

его комфортность, гибкость и предусмотрительность сотрудников, увязка с оперативными запросами и пожеланиями клиентов); доступность, безопасность. В программах ДПО актуализируется вопрос последующего сопровождения слушателя. И если по окончании программы контакты продолжаются, в том числе даются рекомендации как обучающемуся, так и педагогу, этот показатель является важнейшим.

При оценке качества обучения по программам ДПО будем опираться на перечисленные показатели, но с учетом того, что они в большей степени относятся к управленческим, а нас будут интересовать не только управленческие, но и показатели, позволяющие оценить выбор программы слушателями, т.е. качество программы, процесса обучения и аттестации, а также непосредственной работы преподавателей.

Рассмотрим отношение к мониторингам востребованности и эффективности программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, рекомендуемых нормативными требованиями, содержащимися в международном стандарте ИСО 29990: 2010 “Услуги в области неформального обучения и профессиональной подготовки. Основные требования к поставщикам услуг”. Отметим, что данный стандарт является добровольным, т.е. он не ограничивает организации, которые ему не следуют. Стандарт определяет потребности заинтересованных сторон, требования к поставщикам, содержание и процесс обучения, в том числе обеспечение наличия и доступности образовательных ресурсов и др.

Для целей разработки показателей качества программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, реализуемых образовательными организациями, важны следующие разделы указанного международного стандарта.

Раздел 3.1.2 этого стандарта определяет потребности заинтересованной стороны. Сегодня очень важно понимать, знать и предвосхищать потребности заинтересованных сторон. В образовании, в частности в ДПО, довольно сложно определить заинтересованные стороны, вернее, потребителя: это учитель, завуч, директор школы или государство? Все эти стороны являются непосредственными и опосредованными получателями образовательной услуги. Однако, согласно тексту стандарта, перед тем как поставить образовательную услугу, образовательное учреждение должно убедиться в том, что, во-первых, имеется квалификационная аналитическая информация о соответствующем образовании уча-

щихся, об их истории профессиональной подготовки и о предыдущем обучении, включая их квалификацию, дипломы и звания, и что эта информация получена и используется законно; во-вторых, конкретные цели, желания, стремления и потребности в предоставлении и в запуске образовательных услуг определены; в-третьих, когда это уместно и выполнимо, учащиеся обеспечиваются необходимой им поддержкой в оценке их собственных потребностей в обучении и их задач; обеспечены равные возможности, в том числе любые потребности связанные с языком, культурой, грамотностью, или другие специальные потребности; проведены консультации с соответствующими заинтересованными сторонами, чтобы определить, каких они ожидают навыков, умений и знаний, которые будут получены в результате предоставления образовательной услуги, относительно производственных целей и обязанностей учащихся. Еще одно направление связано с тем, что спонсор будет рассматривать в качестве показателей успеха и то, что соглашение было достигнуто и подписано со спонсором о предоставлении образовательных услуг [3]. Примером изучения запроса на программы ДПО является анкетирование, проведенное отделением повышения квалификации факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Результаты исследования, которое отражает мнение более 1000 научно-педагогических работников по вопросам, связанным с запросом на формирование и разработку курсов повышения квалификации сотрудниками МГУ, легли в основу работы со слушателями (данные исследования размещены на сайте отделения).

Стандарт предусматривает ведение мониторинга поставки образовательных услуг, то, что будет запрашиваться у учащихся обратная связь (реакция), о методах и используемых ресурсах, а также об их эффективности в достижении согласованных результатов обучения. А это приведет к сокращению системной ошибки в оценках качества образования. Этот важный аспект встречается в различных организациях под названием “менеджмент заинтересованной стороны”.

Раздел 3.5.2 называется “Оценка обучения” и относится к требованиям ПОУ относительно измерения и анализа размера (объема), которого отдельные обучаемые достигают при обучении или который уже достигнут в результате предоставляемых образовательных услуг.

Текст стандарта гласит, что «для заинтересованных сторон гарантируется, что доступ к результатам оценки ПОУ обучаемого

предоставляется только лицам, имеющим юридическое право знакомиться с информацией, и если результаты имеют формат, который облегчает транспортабельность оценки, а также что “отдельные обучаемые, имеющие трудности, и те, которые требуют особой помощи при обучении, чтобы достичь определенных результатов, могут быть направлены к экспертам в соответствующей области”».

Далее, раздел 3.5.3 “Оценка образовательной услуги” относится к измерениям эффективности и качества самой образовательной услуги. “ПОУ должен гарантировать, что определены заинтересованные стороны, которые вовлечены в оценку и для которых имеет значение эта оценка; лица, проводящие оценку, являются компетентными и объективными; отчеты об оценке являются прозрачными и четко описывают образовательную услугу, цели образовательной услуги, полученные данные, а также перспективы, процедуры и обоснования, используемые для интерпретации полученных данных; контекст (например, среда обучения), в котором предоставляются образовательные услуги, достаточно подробно изучен, чтобы определить вероятное влияние на образовательную услугу”.

Оценка компетенций ПОУ (раздел 4.6.2), менеджмент производительности, и профессиональное развитие представляют требования относительно измерения степени, в которой сотрудники или помощники ПОУ владеют компетенциями, требуемыми, чтобы эффективно выполнять функции, которые они обязаны выполнять, и управления производительностью сотрудников и партнеров ПОУ, должны гарантировать то, что “компетенции каждого сотрудника или помощника, предоставляющего образовательные услуги под их руководством, оценены или проверены на соответствие с их должностной инструкцией, и что эта оценка или отчеты документально оформлены и что системы разработаны и внедрены для управления, оценки и обеспечения обратной связи по компетентности и эффективности работы персонала; осуществляется обратная связь с сотрудниками и их партнерами по их мотивации и удовлетворенности работой; сотрудники и их партнеры подвергаются постоянному процессу профессионального развития, и влияние этого развития оценивается и документально оформляется; процедуры оценки, которые были выбраны или разработаны и осуществлены, представляют действительную и надежную информацию о компетенциях команды, предоставляющей образовательные услуги; все аспекты этих процессов согласуются с соответствующим законодательством и с основными

принципами справедливости и правами человека, и они регулярно обозреваются”.

Таким образом, стандарт ориентирует на несколько необходимых условий, невыполнение которых чревато понижением конкурентоспособности образовательной организации, а именно на формирование обратной связи, непрерывность образования, входное и итоговое тестирование и др.

Стандарт нам еще интересен приложением (дополнением D) (для информации), где приводятся примеры ключевых компетенций для поставщиков образовательных услуг, что нас интересует с точки зрения определения показателей.

Компетенции структурируются вокруг трех основных заголовков, которые перечисляют базовые компетенции под каждым из этих заголовком следующим образом.

Компетенции, относящиеся к поставке образовательных услуг, включают: применение теории обучения; применение методики обучения; выбор и использование учебных поддерживающих материалов; возможность иметь дело со специальными потребностями и многообразием; оценку обучения; возможность быть экспертом по предмету; разработку учебного плана; выявление потребностей в обучении; применение обучающей технологии.

Личные компетенции, которые касаются индивидуальных личных качеств методиста, включают: умение слушать и общаться эффективно; проводить презентации; мотивировать людей; организовывать групповую работу; управлять конфликтами; постоянное профессиональное развитие; эффективное использование информационных технологий; чувствительность к равенству и разнообразию вопросов; соблюдение кодекса поведения и декларацию ценностей; межкультурные компетенции; руководство, консультации, наставничество (mentoring).

Бизнес-компетенции, которые касаются способности методиста соединять обучение с бизнес-целями клиентов, включают в себя: инновации, использование новых технологий; коммерческую хватку (планирование, бюджетирование); менеджмент заинтересованной стороны; разработку и регулирование политики обучения; установление контактов с заинтересованной стороной, т.е. налаживание связей и построение отношений; менеджмент эффективности бизнеса; понимание постоянно меняющегося характера работы, т.е. социального, технологического, промышленного, политического и культурного; применение технологии управления коммуникацией; работу над организационным развитием и эффективностью; управление обучением.

Таким образом, стандарт нацеливает нас на применение и разработку ряда показателей, связанных с управлением процессом предоставления и получения образовательных услуг.

Далее рассмотрим примеры оценки качества образовательных услуг, наиболее интересный открытый измерительный инструмент, а также примеры проведения исследований.

Наиболее часто при оценке качества образовательных программ встречаются такие показатели, как:

- бюджет времени;
- оборудование;
- площади;
- остепененность преподавателей;
- качество продукта;
- качество процесса (программ);
- качество менеджмента;
- достижение планируемых результатов;
- участие слушателей в формировании своей программы обучения;
- использование сетевого взаимодействия между организациями;
- использование современных образовательных технологий;
- обновление содержания программ ДПО в соответствии с потребностями рынка;
- приобретаемые знания, умения, опыт и личностные качества;
- профессиональные + дополнительно специализированные по потребностям рынка.

Часть этих показателей можно объединить. Но для наших целей важно дать именно развернутый список, элементы которого могут играть самостоятельную роль (некое меню) для оценивания той или иной программы обучения.

Отметим, что постепенно приходит понимание того, что слушатель формирует собственную программу обучения. И если раньше за формирование программы обучения отвечала организация-заказчик и выбирала она из предлагаемого списка (меню), то сегодня важной тенденцией становится то, что заказчик переходит к делегированию права выбора сотруднику, более того, дается возможность корректировать программу обучения, формируя так называемый “индивидуальный пакет компетенций”.

Рассмотрим еще один пример использования преимуществ формирования образовательного пакета. Сюда вошли такие направления, как комплексное развитие компетенций участников;

приоритет активных методов обучения; вовлечение корпоративных заказчиков на всех этапах реализации программы (разработка и проведение); максимальная адаптация программ под ожидания участников; сокращение сроков обучения; интеграция модульного и межмодульного обучения и развитие дистанционных форм обучения.

Современные трактовки общей схемы оценки качества демонстрируют преобладание количественных или так называемых численных показателей деятельности педагога и образовательной организации (выполнение плана по часам, количеству обученных, количеству публикаций и т.п.), при этом важно в любом процессе оценивания определение степени соответствия состояния объекта мониторинга и запланированного (определенного в качестве нормы) результата. Так, например, оценка качества образования, построенная на международных стандартах ISO 9000, позволяет проводить целенаправленную корректировку системы управления качеством педагогического образования с целью ее приближения к запланированному результату. Нельзя пренебрегать качественными показателями, беря за основу только количественные. Наиболее нагляден пример с нормативами времени приема у врачей. Определить качество его работы по тому, справился он с нормативом или нет, практически невозможно. Так же и с образованием, только пример не может быть столь же нагляден. При этом сущность и цели организации, процедуры оценки качества педагогического образования отчасти сходны с “технологическим” подходом, который строится на внедрении оперативных и стратегических образовательных технологий, направленных на достижение четко сформулированных целей. И этот показатель отражает “технологическое” обновление содержания обучения.

Самым распространенным и, следовательно, наиболее понятным является аттестационный подход к оценке качества педагогического образования, который основан на системе аттестационных показателей, применяемых при лицензировании и аккредитации образовательных организаций. Получаемые в ходе реализации данного подхода показатели больше ориентированы на оценку имеющегося потенциала образовательной организации, чем на ее использование и совершенствование.

Ряд авторов отмечают существующий и нередко применяемый сегодня квалификационный подход к оценке качества образования, который ориентирован на совокупность характеристик образованности выпускника. Тем же школам его приходится активно реализовывать путем оценки знаний выпускников по ГИА

и ЕГЭ. Реализация данного подхода позволяет оценивать качество образования на уровне отдельного обучающегося, ставя при этом перспективные цели, намечая средства коррекции образовательного процесса, определяя тенденцию развития такого показателя, как образованность выпускников по определенным параметрам. Однако не всегда показатели знаний выпускников — это только показатели образовательной организации. Играть роль многие факторы, включая потенциал среды, репетиторов, общую эрудицию слушателей. Выбор показателей при этом связан с оценкой знаний или компетенций слушателя.

Важность среды при разработке оценки и показателей не требует доказательств. Образовательная практика в контексте понимания образовательной среды как сложной социальной системы означает процесс и результат взаимодействия человека с образовательной средой.

К настоящему времени одним из самых актуальных вопросов образования является описание и оценка компетенций. Каким образом можно оценить (увидеть, услышать) приобретенные компетенции или результаты обучения? В рамках европейского образовательного пространства необходимо более значительное внедрение результатов обучения. Развитие, понимание и практическое применение результатов обучения является обязательным условием для успешного введения ECTS, европейского приложения к дипломам, признания периодов обучения, национальных структур квалификаций и гарантии качества — все это взаимозависимо.

Результаты обучения выступают средством выражения уровня компетенции, являются формулировкой того, что может рассказать, показать, продемонстрировать студент после завершения программы (дисциплины, модуля). Результаты обучения определяются вузом. Компетенции являются целью образовательных программ и самого процесса обучения. Они включают знание, умения, навыки, установки, мотивацию, ценности. А это практически невозможно определить сразу после изучения программы. Компетенции приобретаются слушателями на основе полученных результатов обучения и практического опыта.

Но наиболее важным является нормативный подход, который позволяет оценивать показатели по заданному критерию (нормативу) и проводить сравнительный анализ. Именно сравнительный анализ даст нам выход на показатели эффективности работы образовательной организации в целом.

Таким образом, подходы к формированию оценок весьма широки.

Далее рассмотрим ориентиры для оценки учебного заведения и оценки удовлетворенности обучающихся в образовательном учреждении:

- содержание образовательных программ, методы обучения и организацией учебного процесса;
- ресурсы и сервисы для обучающихся (библиотечное, информационное, социальное, организационное и т.д.);
- взаимоотношение преподавателей и сотрудников;
- взаимоотношения в студенческом коллективе;
- взаимоотношения с администрацией;
- информированность о реализуемой политике, стратегии, целях и задачах образовательного учреждения (требования международного стандарта — показатели этой информированности);
- вовлечение в процессы принятия управленческого решения по работе образовательного учреждения;
- достигнутый уровень освоения образовательной программы;
- предоставляемые дополнительные образовательные и другие услуги;
- признание успехов в учебной, научно-исследовательской и внеучебной (спортивной, культурно-массовой) деятельности;
- соответствие реального образовательного процесса ожиданиям на основе сформированного имиджа образовательного учреждения.

Все эти маркетинговые показатели прописаны в 6-м и 8-м критериях Премии Правительства Российской Федерации в области качества, гармонизированной с европейской премией EFQM.

Показатели восприятия потребителями организации, качества ее продукции и услуг (6А) отражают “прямой голос” потребителей, определяемый с помощью социологических и маркетинговых исследований, например, на основе различных видов опросов, построения рейтингов, полученных благодарностей и жалоб. В зависимости от сферы деятельности организации данная информация может содержать показатели восприятия, характеризующие: общий имидж организации, включая доступность, наличие каналов связи, прозрачность, гибкость, активность поведения, отзывчивость; ее (продукции) услуги, включающие качество, цену, надежность, новизну конструкции (дизайна), доставку, влияние на окружающую среду. Сюда относят показатели, характеризующие профессиональные навыки и поведение персонала, советы и помощь, наличие литературы для потребителей и технической документа-

ции, реагирование на жалобы, обучение, связанное с продукцией, время реагирования на обращения, техническую помощь и др.

Важной является сформированная лояльность потребителей, включающая намерение купить продукцию и услуги организации повторно, желание покупать другую продукцию и услуги организации, рекомендовать организацию другим потребителям.

Показатели восприятия обществом деятельности организации (8А) определяются на основе обследований, независимых отзывов, публичных мероприятий, мнения органов власти. В зависимости от сферы деятельности организации данная информация может содержать показатели восприятия, характеризующие: ее деятельность как члена общества, включая информационную открытость по отношению к обществу, предоставление равных возможностей при взаимодействии с организацией, воздействие на местную и национальную экономику, взаимоотношения с органами власти, этическое поведение, репутацию как работодателя. Это дополняется показателями участия в жизни общества: участием в системе образования и обучения, взаимодействием с местными органами власти по соответствующим видам деятельности, поддержкой спорта и организацией досуга, участием в благотворительности и общественных работах. Оценивается получение наград от органов власти и общественных организаций, снижение и предотвращение вредного воздействия ее работы или продукции в течение всего жизненного цикла, включая снижение случаев заболеваний и травматизма среди населения, повышение безопасности, оценку экологической чистоты работы, отчетность о деятельности по сохранению ресурсов и экономии.

Следующая рассматриваемая система показателей основывается на наличии взаимосвязи между системой процессов и стратегическими программами и позволяет судить о результативности и степени зрелости СК ОУ в целом и ее элементов, включая рассматриваемый элемент под названием “самообследование образовательной программы”. Здесь используются такие направления работы, как обеспечение признания программы соответствующей высокому уровню качества и многосторонним профессиональным требованиям, подтвержденное независимым экспертным сообществом; выявление направлений совершенствования программы для более полного соответствия ожиданиям рынка труда; успешное ее позиционирование в рейтинге конкурентных программ других образовательных организаций. Важной задачей является обеспечение программой максимально возможного охвата целевой

аудитории потенциальных слушателей за счет позиционирования программы как имеющей аккредитационное подтверждение качества. Как следствие — максимальное получение прибыли от реализации программы.

В качестве основных требований могут выступать показатели существующего и прогнозируемого охвата целевой группы слушателей, наличие подтвержденного запроса, осуществленного на основе анализа рынка, писем заказчиков и иных способов, оценка методического и кадрового потенциала программы, наличие команды образовательного проекта, продолжительность процесса обучения.

По большинству направлений Болонского процесса Россия еще только приступает к работе, а Европа уже поставила новые задачи [4], включающие равноправный доступ к образованию (Social dimension); возможность продолжения образования (LLL); трудоустраиваемость выпускников (Employability); студентоцентрированное обучение (Student — centred leaning). Студентоцентрированное обучение — это формирование программ и технологий обучения не так, как может и хочет преподаватель и кафедра, а так, как этого требует будущая профессия и возможности студента, а также связь обучения с наукой и инновациями; международная открытость (International openness); мобильность; сбор данных; многомерная прозрачность результатов (Multidimensional transparency tools); финансирование (привлечение всех возможных источников) [5].

Результаты обучения должны использоваться во внутривузовских процедурах и внешних процедурах оценки качества. Европейский консорциум по аккредитации (ECA) определил основные принципы использования результатов обучения во внутривузовских системах гарантии качества [1].

1. Сопоставимость и согласованность, что подразумевает, что стратегии и процедуры оценки ориентируются на результаты обучения, а не на условия; стратегии оценки применяются одинаково в рамках всего вуза и дают возможность для сравнения; стратегии оценки применяются систематически и по различным дисциплинам.

2. Ответность. Все преподаватели и комиссии, участвующие в оценке, осведомлены о своих конкретных, четко определенных обязанностях и действуют в соответствии с ними.

3. Прозрачность. Стратегия оценки, применяющаяся для программы, четко сформулирована и доступна всем преподавателям и студентам; студенты информированы о формах и объемах оце-

нивания, которое им предстоит пройти, а также о том, что от них ожидается; используемые критерии оценки соответствуют предполагаемым результатам обучения и доступны всем преподавателям и студентам.

4. Вовлеченность всех заинтересованных сторон. То есть все сотрудники, участвующие в реализации программы или ее компонентов, вовлечены в разработку и реализацию целостной оценочной стратегии; студенты имеют возможность выразить свое мнение о количестве и типе оцениваний, которые они проходят, а также о том, рассматривают ли они эти процедуры как “справедливые”, “эффективные” измерения результатов своей учебной деятельности и способностей [6].

Любопытно и измерение дистанционных образовательных программ. Критерии оценки эффективности электронных курсов существуют в Калифорнийском государственном университете Чико (США) и представлены на портале Smart Education. Там предполагается оценка по шести категориям: поддержка учащихся и ресурсы; организация и дизайн электронного курса; педагогический дизайн и поставка; оценка эффективности обучения студентов; инновационные технологии в обучении и преподавании; использование обратной связи, получаемой от студентов. Каждая из этих категорий содержит базовый, эффективный и образцовый уровни. С ноября 2009 г. стартовала независимая программа исследований рынка технологий дистанционного обучения (e-learning) в СНГ. Программа исследований инициирована тем же порталом Smart education.

Цель исследования — упрощение доступа к информации о существующих e-learning решениях в СНГ. Создаваемая в ходе исследования система обзоров призвана облегчить процессы поиска необходимой информации, подготовки и принятия решения о внедрении технологий дистанционного обучения.

В рамках исследования выпускаются следующие обзоры:

- Компетенции специалиста отдела дистанционного обучения;
- Каталог разработчиков и поставщиков систем дистанционного обучения;
- Каталог LMS/LCMS решений;
- Каталог решений для организации и проведения вебинаров;
- Каталог средств разработки электронных курсов;
- Перечень критериев для выбора СДО, LMS, LCMS (чек-лист);
- Перечень критериев для выбора инструмента разработки учебного контента (чек-лист);

- Перечень критериев для выбора инструмента/сервиса для организации и проведения вебинаров (чек-лист);
- Критерии оценки эффективности электронного курса.

Для электронного обучения важно соблюдать два принципа — интегрированность и непрерывность. Интегрированность в процессы работодателя обеспечивает актуализацию необходимых знаний со стороны образовательной организации, а также стабильность процессов на стороне работодателя. Непрерывность образования обеспечивает инновационность процессов на стороне работодателя. В свою очередь это неременное требование к образованию как к инерционному процессу.

Еще один интересный пример — это Азиатско-Тихоокеанская сеть агентств гарантии качества — одна из специализированных международных организаций, созданных в регионе, который включает в себя 52 государства с невероятно разнообразными культурами, экономиками и политическими системами. Задачи APQN — преодолеть эти различия и объединять страны для достижения общей цели — развития потенциала региона. Анализируя методику оценивания, применяемую рядом вузов Китая, Индонезии, Малайзии и Таиланда, авторы выделяют критические замечания по поводу недостатков при проведении оценки качества образования [7], например: роль правительства в оценивании выше, чем роль общественности; вузы рассматриваются как объект оценивания, их субъективное мнение сведено до минимума; контроль результатов преобладает над оценкой процесса обучения; более низкий уровень заинтересованности общества и вузов в оценивании или даже полное отсутствие такой заинтересованности. Авторы видят еще одну проблему — принуждение со стороны субъекта оценивания. Правительство совмещает роли администратора и инспектора в сфере образования; оно является одновременно и “игроком” и “судьей”, что легко приводит к смешению функций правительства в оценочной деятельности. Так, чиновник от образования при установлении критериев оценки принимает во внимание прежде всего собственное положение и выгоду. Это может снизить объективность и справедливость оценивания. Акцент делается на унификации, достигаемой посредством унифицированных оценочных критериев. Требование к единой системе критериев, естественно, приведет к унификации вузов и в итоге к “одной модели для тысячи вузов”.

Важнейшим фактором совершенствования системы гарантии качества, по мнению авторов, является введение кооперативного

принципа оценивания, при котором многие стороны работают как единый слаженный механизм.

Важнейшей и пока не решаемой проблемой является внесение изменения в работу образовательной организации на основе проведенных исследований качества преподавания. Исследования подтверждают то, что лишь небольшая часть преподавателей внесла изменения в свою деятельность под влиянием данных оценивания.

В качестве причин называют недонесение результатов анкетирования до преподавателей и ошибки при анкетировании, вызванные субъективным фактором. Зависимости оценки по ДПО могут существенно варьироваться в зависимости от условий обучения.

Что касается руководства, то чаще результаты исследования направлены на увольнение (в критической ситуации) или изменение нагрузки низко оцениваемого преподавателя. Иногда основное внимание администрации направляется на оценивание, а не на совершенствование педагогической практики. Кроме того, серьезному отношению к оцениванию препятствуют и некоторые убеждения, бытующие среди преподавателей. Например, некоторые из них считают, что затраты на проведение оценивания слишком высоки по сравнению с его пользой; другие полагают, что оценивание преподавателей студентами послужило причиной инфляции оценок; для третьих преподавателей это оценивание лишь инструмент, являющийся частью университетских систем ранжирования; по мнению четвертых, оценивание может стимулировать уход преподавателей из вуза и т.д. Анализ анкет слушателей показывает: они не всегда однозначно понимают заданные вопросы, что наблюдается в замечаниях и предложениях, высказанных в анкетах.

Как пишут упоминаемые авторы, «исследования, проведенные на примере отдельных университетов Бельгии и Австралии, показали, что введение оценивания преподавателей студентами или изменение инструментов такого оценивания может быть нарушено чрезмерно “заадминистрированным” подходом к внедрению подобных инноваций. Если большая часть полномочий по принятию решений находится в руках небольших групп, которые уже не принадлежат профессорско-преподавательскому составу вузов, т.е. происходит на уровне высшего руководства, работа по совершенствованию оценивания преподавателей студентами может закончиться неудачей. И напротив, благодаря привлечению к этой работе максимально большого числа преподавателей, у них не возникнет ощущения того, что нововведение было навязано сверху» [7].

Многие преподаватели сознают, что не готовы к кардинальному изменению своей роли — от трансляции готовых знаний к организации самостоятельной и совместной познавательной деятельности обучающихся, созданию условий для развития внутренней мотивации обучающихся к непрерывному образованию.

Наиболее серьезным конкурентным преимуществом программ ДПО являются устойчивые связи с бизнесом, сотрудничество с реальным сектором экономики. Наличие высококвалифицированных преподавателей с опытом практической работы является одним из важнейших требований, которое способствует разработке новых, современных программ и их адаптации к потребностям заказчика.

Характерной чертой рынка ДПО является гибкость по отношению к потребителям, частое обновление пакета программ. За последние три года пересмотрено содержание более половины программ, причем довольно часто инициаторами этого были потребители образовательных услуг: в каждом пятом случае — слушатели, на треть — заказчики обучения [8].

В качестве задач ДПО рассматривается активное участие в региональных конкурсах программ повышения квалификации и развертывание спектра образовательных услуг по объявленным приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования; формирование опыта реализации модульно-накопительных и персонифицированных программ повышения квалификации научно-педагогических и педагогических кадров системы образования; развитие системы проведения профильной стажировки для педагогических и научно-педагогических работников.

Теперь рассмотрим, как это реализуется на примере Челябинского государственного педагогического университета [9].

На первом уровне, получившем название стартовой актуализации, преподаватель в качестве слушателя увеличивает объем знаний, осваивает опыт проектирования образовательной деятельности, осуществляет профессиональное самоустройство педагога высшей школы, апробирует технологии в учебном процессе, продолжает формировать свое методическое портфолио. На этапе инновационного включения преподавателей в систему повышения квалификации педагог становится активным участником внутривузовских курсов повышения квалификации, стажирuясь в качестве андрагога. И наконец, на третьей ступени — стадии программно-целевого фасилитационного управления повышения квалификации — преподаватель становится организатором автор-

ских (проблемных) курсов, проходя стажировку в ИДПО в качестве координатора образовательных программ.

В рамках каждого из направлений была создана инновационная инфраструктура. Так, для подсистемы ДПО новыми элементами стали: *в структуре программ* — модульно-накопительная система обучения, рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений обучающихся в системе переподготовки и повышения квалификации, электронные учебно-методические комплексы; *в содержании* — применение компетентного подхода в образовательном процессе как основы формирования знаний профессионально-педагогических кадров; *в образовательном процессе* — применение различных по своему характеру и назначению инновационных технологий — дистанционных, активных методов обучения (кейс-технологии, видеотренинги, мастер-классы, интеллект-карты и метод проектов, тренинги, видеоконференции и др.) и интерактивных (мозговая атака, коммуникативные игры); в организации — тьюторское сопровождение.

Таким образом, был проведен обзор доступных источников, согласно которым оцениваются программы обучения. Умышленно в этот перечень были включены не только программы ДПО, но и программы подготовки обучающихся по программам профессионального обучения.

Поскольку такое понятие, как эффективность, является сравнительной характеристикой, то для ее определения необходимо выявить исходные (базовые) показатели. Итогом проведенного исследования является подборка максимального количества показателей, используемых при оценке качества ДПО (программ, процесса, результата). Приведем их по шести основаниям. Отметим, что список намеренно сделан избыточным, оставлена возможность группировать некоторые показатели.

Основание — управленческие процессы в организации

Менеджмент заинтересованных сторон; согласованность процедур; ясность и прозрачность отчетов; связь со средой; разработанность и внедренность процедур; непрерывность; надежность; своевременность; студентоцентрированность; полнота; социально-психологический показатель; коммуникабельность; безопасность; взаимоувязка потребностей; преодоление трудностей (доступность); наличие обратной связи с обучающимися и преподавателями; результативность обучения; наличие и качество экспертизы; совершенствование практики на основе опроса.

Содержание образовательных программ, методы обучения и организация учебного процесса.

Обслуживание обучающихся (библиотечное, информационное, социальное, организационное и т.д.).

Отношение со стороны преподавателей и сотрудников.

Отношения в студенческом коллективе.

Взаимоотношения с администрацией.

Информированность о реализуемой политике, стратегии, целях и задачах образовательного учреждения.

Вовлечение в процессы образовательного учреждения и их обсуждение.

Достигнутый уровень освоения образовательной программы.

Предоставляемые дополнительные образовательные и другие услуги.

Признание успехов в учебной, научно-исследовательской и внеучебной (межкультурно-массовой и др.) деятельности.

Соответствие реального образовательного процесса ожиданиям на основе рекламы образовательного учреждения.

Основание — программа обучения

Мобильность; гибкость; технологическая свобода; разнообразные формы обучения; содержание; наполняемость; система оценивания знаний; бюджет времени; обновление; формирование индивидуального пакета компетенций; организация и дизайн курса; модульно-накопительная система; персонификация.

Основание — кадры (преподаватели)

Социально-психологический показатель; определение ожиданий заинтересованных сторон; непрерывное развитие; профессиональное развитие; мотивация; презентация; использование ИКТ; чувствительность к вопросам; соблюдение кодекса корпоративного поведения; межкультурные компетенции; наставничество; педагогический дизайн; лояльность при аттестации.

Преподаватель устанавливает хороший контакт с аудиторией; доброжелательно, уважительно относится к студентам; требователен, для сдачи экзамена (зачета) необходимо основательно поработать.

Его лекции: содержательны; актуальны и ориентированы на практическую деятельность; логичны, последовательны; читает лекции интересно, живо, выразительно. Семинары: позволяют глуб-

же освоить лекционный курс; обсуждается дополнительный материал, актуальные современные проблемы; атмосфера на занятиях дает возможность дискутировать, отстаивать свое мнение.

Основание — обучающиеся (заинтересованные стороны)

Доступность; бюджет времени; содержание; начальные знания (стартовые возможности); цели обучения; желание обучаться; сформированная потребность в обучении; системность знаний; объем получаемых знаний; преодоление трудностей; поддержка обучающихся; количество человек в группе.

Основание — ресурсы (технология оснащение)

Оборудование; инфраструктура (площади, помещение, сбережение энерго-, водо-, тепло- и других ресурсов); электронные средства обучения; библиотека (доступность ресурсов); форма обучения; использование ученической поддержки мероприятий.

Основание — среда

Востребованность; конкурентоспособность; учет общеобразовательных и профессиональных стандартов; снижение государственного регулирования; инновации; трудоустройство выпускников (увеличение интереса к преподавателю); связь с наукой и образованием; профессиональная мобильность; прозрачность результатов; источник финансирования.

Список литературы

1. Юрасова М.В. Оценки систем качества подготовки выпускников в вузах России // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2013. № 1. С. 55—66.

2. Матюшкина М.Д. Перспективная оценка качества постдипломного педагогического образования // The Emissia.Offline Letters. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). 2013. Июнь. (URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2016.htm> 20.11.2014).

3. ИСО 29990: 2010 “Услуги в области неформального обучения и профессиональной подготовки. Основные требования к поставщикам услуг”.

4. Мотова Г.Н. Результаты обучения и оценка качества результата — по-европейски // Аккредитация в образовании. (URL: http://www.akvobr.ru/ocenka_kachestva_rezultata_po_evropeiski.html 20.11.2014).

5. Sixth ENQA General Assembly, 28—29 September 2009, Barcelona, Spain. (URL: <http://enqa.eu/eventitem.lasso?id=245&cont=pasteventDetail> 20.11.2014).

6. Официальный сайт Европейского аккредитационного консорциума ECA. (URL: <http://www.ecaconsortium.net/index.php> 20.11.2014).

7. *Наводнов В.Г., Мотова Г.Н.* APQN. Глобализация систем гарантии качества // Аккредитация в образовании. (URL: http://www.akvobr.ru/apqn_globalizacia_sistem_garantii_kachestva.html 20.11.2014).

8. Статистический бюллетень Федеральной службы государственной статистики “Дополнительное профессиональное образование работников в организациях в 2010 году, мониторинга экономики образования — опроса работодателей и руководителей учреждений ДПО”.

9. *Дудина Л.И., Возгова З.В.* Приоритетные направления развития ДПО педагогического вуза // Аккредитация в образовании. (URL: http://www.akvobr.ru/prioritetnye_napravlenia_dpo.html 20.11.2014).

DEVELOPMENT OF INDICATORS FOR THE EFFECTIVENESS OF PROGRAMS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIAN UNIVERSITIES

M.V. Yurasova

This paper discusses the various approaches and attempts to assess the quality of Russian universities additional professional education, including teachers.

Key words: *approaches, indicators of quality, monitoring of effectiveness, programs of additional professional education.*

Сведения об авторе

Юрасова Мария Владимировна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии организаций и менеджмента социологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: 8-903-663-02-45; e-mail: polevik@rambler.ru

СЛОВО МЭТРА

ШКОЛА И ЖИЗНЬ

Д.И. Писарев

Общество наше плохо знает математику и вовсе не желает с ней знакомиться, потому что питает к ней глубокое, хотя и почти-тельное отвращение. Увидев в моей программе, что преподавание математики назначено каждый день в течение всех семи лет гимназического курса, многие читатели затрепещут от ужаса, подумают, что я желаю превратить гимназию в смиренное заведение, и возблагодарят провидение за то, что моя программа несколько не похожа на расписание уроков, принятое новым гимназическим уставом. Каждый день математика, размышляет читатель, — это не только ужасно и бесчеловечно, это даже просто невозможно. Это значит насиловать умственные способности несчастных детей, и ученики, наверное, будут учиться из рук вон плохо, потому что математика, появляющаяся перед ними каждый день, будет наводить на них жесточайшую скуку. Уж не думаете ли вы, спросит читатель в заключение своей филиппики, что вам удастся сделать преподавание математики интересным и увлекательным?

Нет, читатель, отвечу я, этого я не думаю. Математика всегда, несмотря на всевозможные усовершенствования в методе преподавания, останется для учеников трудной работой; она никогда не будет давать никакой пищи ни чувству, ни воображению, и поэтому ее преподавание никогда не сделается интересным в том смысле, в каком вы называете интересными романы Диккенса или зоологические рассказы Одюбона и Брема. Но, во-первых, одна из важнейших обязанностей школы состоит в том, чтобы приучить учеников к серьезному и упорному труду, а эта обязанность, очевидно, останется неисполненной и окажется даже неисполнимой, если вы постоянно, в продолжение всего гимназического курса, будете продовольствовать учеников исключительно интересными рассказами. Выслушивать или прочитывать интересные рассказы — значит не трудиться, а сибаритствовать. Предаваясь этому приятному и несправедливому занятию, можно невольно и нечаянно усвоить себе множество фактических и даже полезных знаний, но нет ни малейшей возможности придать

своему уму необходимую крепость и гибкость, сформировать и закалить свой характер и вообще приготовить себя к столкновению с теми суровыми и серьезными сторонами умственной работы, без которых не обходится и не может обойтись никакая трудовая деятельность, достойная развитого человека и честного гражданина. Во-вторых, хотя математика и не может сделаться эстетически привлекательной наукой, однако при искусном преподавании она может постоянно доставлять ученикам, начиная с самых младших классов, самые чистые и высокие наслаждения, особенно плодотворные в том отношении, что они заставят учеников пристраститься к голому процессу труда, не смягченного и не украшенного никакими посторонними ингредиентами.

Всякому человеку хочется быть сильным, красивым, ловким, смышленным, остроумным и изобретательным. Всякому человеку свойственно во всяком занятии стремиться к возможному совершенству и радоваться, когда мало-помалу эта желанная виртуозность действительно приобретает. Что математика при сколько-нибудь разумном преподавании имеет высокую образовательную силу, что она развешивает и упражняет превосходно умственные способности учащихся, в этом не сомневался еще никто из самых заклятых ненавистников этой ужасной и неприступной науки. Смышленность учеников растет постоянно во время их математических занятий, это так же верно и неизбежно, как то, что мускулы человека крепнут и ловкость его увеличивается, когда он занимается гимнастическими упражнениями. Сумейте же расположить и вести ваше математическое преподавание так, чтобы ученики сами замечали тот процесс созревания, который совершается в их головах. Как только ученики почувствуют и поймут совершенно отчетливо, что они с каждым месяцем, даже с каждой неделей становятся умнее и расторопнее; как только действительное существование этого отрадного психического факта делается для них осязательным и несомненным; как только они сравнят свое недавнее прошедшее с своим настоящим и увидят в последнем значительный шаг вперед, — так они непременно пристрастятся к тем умственным занятиям, которые дали им возможность сделать над собственными особами такие приятные и лестные наблюдения. “Il faut souffrir pour etre belle”, — говорят кокетки, и они действительно с великой стойкостью выносят боль от узких башмаков, от узких перчаток и вообще от всех тех предметов, которые так или иначе приближают их к условному идеалу красоты. Не исковерканные с детства представители обоих полов по крайней мере так же сильно дорожат своими умственными до-

стоинствами, как глупые и пустые женщины дорожат тонкостью своей талии или малыми размерами рук и ног. Если последние соглашаются страдать, терпеть боль для соблюдения красоты, то какое же может быть сомнение в том, что первые будут с удовольствием заниматься скучными и трудными работами, когда они увидят, что ум их действительно крепнет и совершенствуется в этих работах?

Но само собой разумеется, что самобытное, свободное и сильное влечение к трудной и утомительной работе пробудится в учениках только тогда, когда они *сами почувствуют, сами подметят* развивающее действие этих работ, а не тогда, когда учитель будет красноречиво описывать им это развивающее действие. Искусство учителя именно в том и должно состоять, чтобы все занятия были расположены по такому плану, который естественным образом наводил бы учеников на эти полезные размышления. При хорошем преподавании ученики должны полюбить математические занятия по той же самой психической причине, по которой они любят различные игры, дающие им возможность обнаружить перед собой и перед другими отвагу, силу, ловкость. Математика вся сплошь составлена из таких трудностей, которые учащийся должен преодолевать силой своего ума и постоянным, упорным и энергичным напряжением внимания. Эти трудности приводят в ужас несведущих людей, но именно этими-то трудностями хороший преподаватель и может воспользоваться, для того чтобы внушить ученикам сильное влечение к математическим занятиям. Надо, чтобы каждый шаг вперед доставался ученику после тяжелой борьбы и чтобы в то же время эта тяжелая борьба никогда не превышала размеров его наличных умственных сил. При таких условиях математические занятия будут давать ученикам все обаятельные ощущения настоящей борьбы; ученик будет смело подходить к каждой новой трудности, будет с воодушевлением работать над ее усвоением и, одержавши над ней победу, будет выносить из этой победы новый запас силы и веселой энергии. Поступая таким образом, ученик с молодых лет выучится понимать и чувствовать ту великую истину, что суровый и утомительный труд доставляет человеку высокое наслаждение, если только он не доходит до таких крайних размеров, при которых он может подрывать физические и умственные силы человеческого организма. Когда ученику удастся отыскать обаятельную сторону даже в решении алгебраических и геометрических задач, тогда можно будет сказать наверно, что этот ученик вполне способен принять на себя и довести до конца всякий умственный труд, как бы

ни был он сух и утомителен. Обаятельная сторона, отысканная учеником, заключается в том, что эти задачи упражняют ум и энергию, а так как эта обаятельная сторона отыщется непременно во всяком умственном, т.е. немашинальном, труде, то и оказывается в конце концов, что для ученика, воспитанного на математике, всякий умственный труд будет привлекателен или по крайней мере сносен. Таким образом математика сделается для ученика превосходной школой не только в умственном, но и в нравственном отношении. Математика не только приготовит ученика к изучению естественных наук; она не только выучит его мыслить правильно и последовательно, она еще, кроме того, воспитает в нем неустрашимого работника, для которого *труд и скука* окажутся двумя взаимно исключаящими друг друга понятиями.

Для окончательного же успокоения тех мнительных людей, которые думают, что гимназисты будут непременно ненавидеть и презирать ужасную математику, я предлагаю дать каждому классу следующую организацию, направленную к тому, чтобы усилить и регулировать соревнование. Положим, что в первый класс поступило 50 человек учеников. В продолжение двух или трех месяцев преподаватели изучают размеры их индивидуальных способностей. По прошествии этого времени преподаватели находят, что 7 учеников обладают очень хорошими способностями, 29 — посредственными и 14 — слабыми. Тогда они разделяют класс на семь групп, наблюдая при том, чтобы эти группы были равносильными между собой по общей массе входящих в них индивидуальных способностей. На каждую группу придется, таким образом, по одному даровитому ученику, по два слабых и по четыре посредственности. В одной из групп окажется одна лишняя посредственность; но влияние ее будет совершенно нечувствительно; она не доставит ей того перевеса над другими группами, который дал бы ей лишний даровитый ученик, и не послужит ей также тем обременением, которым оказалась бы для нее одна лишняя бездарность. Затем, когда это разделение устроено, остается только в конце каждого месяца выводить для каждой группы средний балл по всем предметам и объявлять классу, что такая-то группа оказалась первой, а такая-то второй и т.д. Этого будет совершенно достаточно, и можно поручиться за то, что при такой системе всякие наказания за леность и всякие награды за прилежание сделаются совершенно излишними.

В настоящее время во всех наших учебных заведениях действует более или менее сильно начало личного соревнования. Пожалуй, и это недурно; во всяком случае лучше действовать на детей

посредством личного соревнования, чем посредством физической боли. Но нетрудно заметить в системе личного соревнования несколько серьезных недостатков. Во-первых, эта система совершенно изолирует интересы каждой отдельной личности; даровитому ученику невыгодно тратить время на то, чтобы помогать бездарному; если он это делает, то он чувствует сам, что приносит жертву и оказывает товарищу благодеяние. Словом, эта система направляется к тому, чтобы формировать близоруких эгоистов или сантиментальных филантропов, но никак не к тому, чтобы развивать в учениках чувство солидарности между отдельными людьми и личными интересами. Придерживаясь этой системы, школа совершенно забывает свою обязанность готовить хороших граждан. Во-вторых, личное соревнование действует сильно только на самых лучших учеников; для массы оно не может иметь никакого значения. Под влиянием личного соревнования идет ожесточенная борьба только за первые места в классе, а так как эта борьба доступна только для самого ничтожного меньшинства, всего для каких-нибудь пяти-шести учеников, то весь остальной класс присутствует при этой борьбе в качестве посторонних и лично не заинтересованных зрителей. Между первым и вторым местами в классе есть для ученика заметная разница; между вторым и третьим — тоже; между первыми тремя и остальной массой — тоже; но кто попал в безразличную массу и сидит в ней безвыходно, для того уже решительно все равно, перейти ли из класса в класс семнадцатым, или двадцать шестым, или тридцать третьим. Эти оттенки становятся совершенно нечувствительными, и о них ни сколько не заботятся ни начальство, ни общественное мнение школьного товарищества. В-третьих, господствующая система личного соревнования нехороша тем, что на практике она обыкновенно приправляется различными наградами, которые действуют или на тщеславие воспитанников, или на инстинкт стяжания, подготавливая таким образом для жизни усердных искателей теплых мест и видимых знаков отличия.

Все эти неудобства устраняются системой коллективного соревнования. Для каждого из членов группы одинаково важно, чтобы все его товарищи по группе учились хорошо; дурные баллы, получаемые слабыми учениками, тянут назад всю группу; поэтому лучшие ученики будут непременно помогать слабым и будут помогать им не из филантропии, а из желания поддержать общее дело и не дать себя в обиду другим группам. Таким образом в учениках будут незаметно и нечувствительно вырабатываться здоровые общественные инстинкты. Слабые ученики с своей стороны

будут напрягать свои силы, чтобы не сделаться для своих ближайших товарищей невыносимым бременем и причиной позорных поражений. Словом, все — слабые, посредственные и сильные — будут делать столько, сколько могут; все они будут находиться под контролем товарищей, а этот контроль, разумеется, оказывается всегда неизмеримо бдительней и строже всякой начальственной инспекции. Так как этот контроль будет одинаково строг для всех, как сильных, так и слабых, то, разумеется, при этой системе вовсе не окажется той безразличной и неподвижной массы, к которой относится огромное большинство класса при системе личного соревнования. Наград не требуется никаких; соперничество между группами установится само собой, и начальство будет только ежемесячно сообщать этим группам простой статистический факт, к которому нет никакой надобности прибавлять какие бы то ни было хвалительные или порицательные комментарии.

Почему же вы, однако, думаете, спросит читатель, что соперничество действительно установится? Потому, отвечу я, что ребята очень любят хвастаться друг перед другом силой, ловкостью, храбростью, сметливостью. Как только познакомятся между собой два мальчика, не изуродованные чопорным воспитанием, так они непременно начнут бороться или бегать взапуски, и вообще постараются превзойти друг друга в том или другом воинственном упражнении. А борьба между группами гораздо занимательнее, чем борьба между отдельными личностями. Тут есть и союзники, и противники, и беспристрастные судьи, спокойно и хладнокровно читающие ежемесячный статистический отчет, пробуждающий во всех сгруппированных сердцах целые бури разнообразных, но чистых и полезных страстей. Система, которую я предлагаю здесь, уже действует в парижской ремесленной школе (*ecole e professionnelle*), и г-жа Маршев-Жирар в книге своей “*Des facultes humaines et de leur developpement par l’education*” говорит, что полезные результаты, добываемые при помощи этого деления на группы, далеко превзошли самые смелые ее ожидания.

Источник: *Писарев Д.И.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1984. С. 184—190.

Сведения об авторе

Писарев Дмитрий Иванович (1840—1868) — русский публицист, переводчик и литературный критик.

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

ОЦЕНКА ВУЗОВ КНР В НАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖДУНАРОДНЫХ РЕЙТИНГАХ

Л.В. Попов, Шао Хайкунь

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

В статье излагаются некоторые аспекты развития высшего образования в КНР, рассматриваются рейтинги вузов и оценка вузов страны в национальных и основных международных рейтингах.

Ключевые слова: *рейтинг вузов, оценка качества образования, высшее образование.*

После окончания “культурной революции” и провозглашения в конце 70-х гг. прошлого века политики “реформ и открытости” высшее образование в КНР вступило на путь восстановления и интенсивного развития. Новая образовательная политика основывалась на децентрализации (местные и региональные органы власти получили право на управление местными университетами), на определенной деполитизации (больше возможностей у академического руководства вузов) и на многообразии (новые образовательные услуги, возможности открытия частных учебных заведений). Другими фундаментальными основаниями новой образовательной политики Китая в области высшего образования стали принципы коммерциализации, конкуренции и сотрудничества. У высших учебных заведений страны появилось больше возможностей в области экономической и финансовой деятельности.

Мощным стимулом для развития высшего образования стал XIV съезд КПК (1992 г.), на котором были приняты решения о переносе центра тяжести на высокие технологии, науку и образование, объявленные производительной силой первостепенной важности, а образование было названо основой развития. На XV съезде КПК (1997 г.) эти приоритеты были закреплены. Была утверждена формулировка “Наука и образование приведут страну к процветанию”.

Так же был принят “Закон об образовании в КНР” (18.03.1995), в котором были закреплены гарантии государства для приоритетного развития образования за счет увеличения темпов вложений в систему образования по отношению к росту бюджетных доходов. В Законе 1995 г. были закреплены, в частности, положения, ставшие основой для государственной поддержки педагогических исследований и содействию повышения качества образования (ст. 11) и для оценки образовательной деятельности учреждений (ст. 24). Развитие этих положений в последующие годы привело к становлению всей системы оценки качества образования.

Понимание руководством страны необходимости концентрации усилий на главных, ключевых направлениях привело к ориентации государственной политики в области образования на стимулирование наиболее сильных звеньев системы высшего образования. В 1995 г. стартовала программа “21-1”. Ставилась задача отбора и целевой приоритетной поддержки сотни лучших китайских университетов, чтобы они в первые десятилетия XXI в. приблизились бы к уровню лучших вузов мира в ключевых областях знаний. В результате этой масштабной программы к настоящему времени были отобраны и всячески поддерживаются 112 вузов КНР. На эти вузы приходится значительная часть всего бюджетного финансирования высшего образования КНР, в них работает около 80% всех преподавателей с научными степенями, занятия ведутся по 85% всех специальностей, проходит подготовку более 60% аспирантов.

1998 год был ознаменован еще двумя важными событиями в сфере высшего образования КНР. В канун празднования 100-й годовщины основания Пекинского университета (4 мая 1998 г.) и в честь этого события стартовала новая программа по развитию высшего образования в стране — Программа “98-5”. Главная цель программы — отобрать из списка вузов программы “21-1” самые успешные и перспективные университеты (всего отобрано 49 вузов), придать им новый мощный дополнительный стимул развития, чтобы вывести несколько ведущих университетов КНР на мировой уровень. Десятки миллиардов юаней централизованного государственного и местного финансирования были направлены на решение намеченных задач. Результаты этих усилий обсудим в дальнейшем при анализе рейтинговых достижений вузов КНР.

Вторым знаковым для системы высшего образования КНР событием в 1998 г. стало принятие Закона “О высшем образовании в КНР” (29.08.1998). Этот закон явился важным этапом дальней-

шего обеспечения усилий государства по развитию высшего образования в стране. Определенное внимание было уделено оценке высших учебных заведений. В частности, в ст. 44 этого закона говорится о праве органов управления образованием организовывать контроль и оценку образовательных условий и качества образования в вузах. Тем самым было законодательно подкреплено “Временное положение об оценке качества вузов”, принятое еще в 1990 г., и намечены направления дальнейшего развития работ в области оценки качества образования и образовательной деятельности вузов.

О достижениях высшего образования в КНР наглядно свидетельствуют следующие цифры. С 1999 по 2012 г. численность вузов увеличилась в 2,5 раза. Сейчас в стране в государственном секторе высшего образования 1090 университетов с четырехгодичным обучением и 1215 профессиональных и технических институтов с трехгодичным обучением. Число частных университетов и колледжей составляет 1470, в них обучается свыше 7 млн студентов. За этот же период (1999—2012 гг.) число научно-педагогических работников выросло почти в 3,5 раза, количество принимаемых на бакалаврские, магистерские и аспирантские программы увеличилось соответственно в 4, в 7,5 и в 3,5 раза. Поражают и скорости развития системы высшего образования в Китайской Народной Республике в плане “вовлеченности” молодежи в число студентов. Так, если в 1978 г. доля студентов от общего числа молодых людей соответствующего возраста составляла всего 1,6%, то к 1998 г. эта доля возросла уже почти до 10%. К 2010 г. соответствующая доля студентов превысила 24%. Общее число студентов в КНР в настоящее время превысило 30 млн человек, в результате чего страна стала обладателем крупнейшей в мире (по численности студентов) системы высшего образования [1: 164—165].

Система высшего образования КНР по числу обучающихся студентов превысила более чем в полтора раза системы таких мировых лидеров (по этому показателю), как США и Индия. Причем по доле студентов от общего числа молодых людей соответствующего возраста (24%) КНР значительно обгоняет Индию, где соответствующий показатель составляет всего 16%, но существенно отстает и от США (89%) и от Российской Федерации (76%) [1: 14]. Сравнение с последними показателями (по США и России) позволяет заключить, что у китайского высшего образования имеется огромный потенциал для роста и развития. Разумеется, что такой быстрый рост системы университетского образования в КНР

не мог не вызвать появление целого ряда проблем и трудностей. Но факт интенсивного развития высшего образования в Китайской Народной Республике не вызывает сомнений.

Безусловно, главными “локомотивами” этого процесса стали усилия государства по реализации образовательной политики, направленной на ускоренное и приоритетное развитие высшего образования в стране. Эти установки соответствовали и важнейшим задачам подготовки высококвалифицированных кадров для устранения неравномерностей в территориальном развитии, для обеспечения научно-технического, промышленного и финансового роста и укрепления безопасности страны. Особую актуальность решение этих задач приобретало в условиях глобальных вызовов современности.

Чтобы обеспечить выполнение таких масштабных национальных проектов в области высшего образования, в КНР последовательно велась работа не только по их финансированию, но и по законодательной поддержке реформ, по становлению системы университетского управления, механизмов и институтов оценки и контроля качества образования и образовательной деятельности вузов. Значительный объем работ в этом направлении велся, в частности, под руководством Ученой комиссии Госсовета КНР и Департамента по делам ученой степени и подготовки магистров и аспирантов. Вот далеко не полный список документов, введших определенные “внешние” оценочные процедуры: “Положение о присвоении ученой степени в КНР” (1980 г.); постановление Госсовета КНР “О реализации Положения о присвоении ученой степени в КНР” (1981 г.); аккредитация образовательных программ магистратуры и аспирантуры вузов (с 1981 г.); конкурс “Лучшие науки и направления” (с 1986 г.); конкурс “Лучшие кандидатские диссертации” (с 1999 г.); рейтинг направлений подготовки в магистратуре и аспирантуре вузов (с 2002 г.); проверка работы по подготовке магистров и аспирантов (с 2005 г.) и т.д. [2]. Оценку качества высшего образования по бакалаврским программам осуществляет Служба по оценке образовательной деятельности, подведомственная Министерству образования КНР, которая была создана в 2004 г. [3].

Признав недостаточность только процедур внешнего контроля, с 2010 г. министерство образования начало вводить также и внутреннюю оценку качества, функционирующую по определенной многоступенчатой схеме. Университеты, попавшие в Программу “98-5” (для ведущих вузов КНР), должны были публиковать самоотчет вуза об образовательной деятельности на своем сайте,

а в 2012 г. такое требование к самоотчету распространилось на все вузы Программы “21-1”. В самоотчет должны быть включены следующие сведения: бакалаврские образовательные программы, образовательные работники и условия обучения, реформы в области образовательной деятельности, обеспечение качества образования и т.д.

Между тем упомянутый выше принцип многообразия в государственной образовательной политике КНР проявился в еще одном явлении. Речь идет о том, что наряду со становлением и совершенствованием форм управления, контроля и оценки как механизмов обеспечения функционирования и развития высшего образования имело место и расширение других технологий оценки образовательной деятельности.

Таковыми достаточно значимыми и в ряде случаев эффективными технологиями оценки, служащими в том числе и для обеспечения ускоренного развития высшего образования в КНР, по нашему мнению, стали также многочисленные национальные рейтинги университетов и образовательных программ. Причем эти рейтинговые системы отличает существенное разнообразие подходов к выбору показателей и индикаторов, а также формул для расчетов итоговых результатов.

Разумеется, нужно учитывать и внешнее влияние на университетские рейтинги в КНР своеобразного явления, сложившегося в последние 20 лет в североамериканском и западноевропейском региональных пространствах высшего образования, которое мы можем назвать “рейтинговой эпидемией”. Речь идет о стремительном росте масштабов разносторонней рейтинговой деятельности многочисленных западных рейтинговых институтов и о мощном воздействии этих рейтингов на общественное мнение и различные структуры с целью распространения соответствующих образовательных моделей и закрепления конкурентного преимущества ведущих западных университетов. Однако нужно признать, что университетский рейтинговый опыт, накопленный в Китайской Народной Республике, чрезвычайно богат. Его, безусловно, нужно изучать, в том числе и по тому влиянию, которое оказывают результаты рейтингов на процессы развития высшего образования. Нам также представляется интересным сопоставить положение ведущих китайских вузов в некоторых международных рейтингах, а также высказать предположения, объясняющие наблюдаемые “несоответствия” в позициях этих вузов в разных рейтингах.

Перечислим сначала в хронологическом порядке основные китайские (КНР) рейтинги, оценивающие высшие учебные заве-

дения, а также отдельные специальности и направления подготовки кадров.

1. 1993 г., рейтинг У Шуляня, учредитель — Группа по оценке китайских вузов;

2. 1999 г., рейтинг китайских вузов, основатель — Компания “Сеть-вуз”;

3. 2002 г., рейтинг китайских вузов по направлениям и специальностям подготовки — единственный государственный рейтинг в сфере высшего образования. Создатель рейтинга — Центр по делам ученой степени и подготовки магистрантов и докторантов Министерства образования;

4. 2003 г., рейтинг китайских вузов, составитель — Ассоциация выпускников китайских вузов;

5. 2003 г., рейтинг ARWU (Шанхайский рейтинг), основоположник — Центр изучения университетов на мировом уровне Шанхайского транспортного университета;

6. 2004 г., рейтинг китайских вузов, инициатор — Центр оценки вузов Уханьского университета;

7. 2008 г., рейтинг лучших китайских вузов, организатор — Центр высшего образования Китайского народного университета.

Рассмотрим некоторые из этих рейтингов с учетом их репутации в складывающейся в настоящее время в КНР отрасли оценки качества высшего образования.

В 1991 г. создана Группа по оценке китайских вузов во главе с У Шулянем, направленная на создание системы китайского рейтинга с учетом характерных национальных особенностей и специфик системы высшего образования в Китае. В 1993 г. У Шулянь составил собственный рейтинг вузов, который вызвал большой интерес у китайских исследователей высшей школы. Начиная с 1997 г. журнал “Оценка качества высшего образования в Китае”, созданный подведомственным Департаменту образования Шанхайского правительства Шанхайским институтом педагогики, каждый год публикует результаты этого рейтинга. Основные показатели, используемые рейтингом У Шуляня, следующие:

1) качество подготовки специалистов (вес показателя в итоговой оценке — 58%), в том числе качество подготовки бакалавров (35%) и качество подготовки магистров и докторантов (23%);

2) научно-исследовательская деятельность (вес — 42%), в частности численность публикаций и их цитируемость в китайских и зарубежных научных системах данных, число патентов, число премий на государственном уровне и т.п.

Обратим внимание на очень редкое явление для современных рейтингов университетов: суммарная весовая нагрузка показателей качества подготовки превосходит аналогичное значение для показателей, связанных с научно-исследовательской деятельностью вуза. В эпоху безоговорочного глобального лидерства национальных исследовательских университетов такая своеобразная оценка основных составляющих университетской деятельности заслуживает особого рассмотрения. Возможно, подобные подходы будут эффективными при оценке многочисленных вузов, для которых научно-исследовательская деятельность не является и никогда не будет являться ведущей.

О рейтинге У Шуляня уже долгое время ведутся многочисленные споры китайских ученых и управленцев от высшего образования по всем проблемам рейтинговой деятельности, начиная с профессиональных оценок возможности составления адекватных рейтингов и заканчивая критикой конкретных систем показателей, методик сбора данных и, собственно, самих результатов рейтингов.

В ряде случаев эти споры и дискуссии выходят за рамки обсуждения чисто научной тематики. Так, был обнаружен, например, факт получения Группой по оценке китайских вузов У Шуляня денежных средств от некоторых вузов, совпавший по времени со значительным “подъемом” этих вузов в рейтинге. Определенно негативным является и факт официального отрицания работы У Шуляня и самой Группы по оценке китайских вузов в Китайской академии наук управления [4], хотя У Шулянь на своем сайте называет себя сотрудником Китайской академии наук управления, специалистом по вопросам оценки качества высшего образования и рейтинга вузов, руководителем Группы по оценке китайских вузов.

Еще одним фактом, заставляющим критически подходить к результатам рейтинга У Шуляня, стало исследование сотрудников Китайского научно-технического университета. Они констатировали серьезные недостатки в системе показателей рейтинга на основании того, что, например, по показателю “Качество подготовки специалистов” Калифорнийский технологический институт занимал бы 60-е место по методике данного рейтинга вузов, а Массачусетский технологический институт даже не вошел бы в Топ-500 ведущих вузов [5]. Правда, существует мнение, что в ряде случаев использовать рейтинговую систему, “заточенную” под анализ национальных систем высшего образования, для оценки университетов других стран неправомерно и даже нецелесооб-

разно. В качестве одного из таких примеров можно привести следующие данные. Использование методологии российского рейтингового агентства “Эксперт” для оценки таких, например, признанных западных вузов, как Гарвард и Стэнфорд, привело бы их к “опусканию” в четвертую десятку по показателю “Востребованность выпускников вуза”. Чуть позже мы подробнее рассмотрим специфику этого оригинального российского рейтингового исследования.

Что касается рейтинговой деятельности компании “Сеть-вуз”, ее рейтинги были созданы с целью оказания информационных услуг учащимся, расширения возможности сотрудничества между вузами и обществом. Пытаясь создать более объективный и честный рейтинг, компания постоянно обогащает комплекс критериев и расширяет свою рейтинговую деятельность. В настоящее время существует ряд рейтингов от компании “Сеть-вуз”: общий рейтинг китайских вузов; рейтинг китайских вузов по научному вкладу, рейтинг по расходам на научно-исследовательскую деятельность; рейтинг провинций по конкурентоспособности вузов и т.д. В ходе составления основного рейтинга компании — общего рейтинга китайских вузов — используется следующая методология (табл. 1).

Таблица 1

Методология рейтинга китайских вузов от Компании “Сеть-вуз”

	Показатель	Весовая нагрузка, %
1	Репутация вуза	15
1.1	Опрос среди академиков, ученых и ректоров	15
2	Научно-исследовательские условия	20
2.1	Количество направлений и специальностей подготовки докторантов в расчете на 1000 обучающихся	4,4
2.2	Количество направлений и специальностей подготовки магистров в расчете на 1000 обучающихся	2,4
2.2	Количество направлений и специальностей подготовки магистров в расчете на 1000 обучающихся	2,4
2.3	Количество государственных ведущих направлений и специальностей подготовки в расчете на 1000 обучающихся	4,6
2.4	Количество государственных ведущих лабораторий и инженерных центров в расчете на 1000 обучающихся	4,2

	Показатель	Весовая нагрузка, %
2.5	Количество государственных ведущих гуманитарных баз в расчете на 1000 обучающихся	4,4
3	Научно-исследовательские успехи	22
3.1	Число статей, опубликованных в SCI, в расчете на одного научно-преподавательского работника (НПП)	8,1
3.2	Число статей, опубликованных в “The Engineering Index” (EI), в расчете на одного НПП	5,5
3.3	Число статей, опубликованных в “Social Sciences Citation Index” (SSCI), в расчете на одного НПП	6,2
3.4	Число статей, опубликованных в “Chinese Social Sciences Citation Index” (CSSCI), в расчете на одного НПП	2,2
4	Обучающиеся	12
4.1	Средний балл ЕГЭ у абитуриентов-бакалавров	5,9
4.2	Удельный вес численности магистров и докторантов от общей численности обучающихся	6,1
5	Профессорско-преподавательский состав	19
5.1	Удельный вес численности преподавателей, имеющих ученую степень “доктор”, от общей численности преподавателей	8
5.2	Численность преподавателей со званием “Академик” Китайской академии наук и Китайской академии инженерных наук	5
5.3	Численность профессоров, относящихся к проекту “Янцзы”. (Проект “Янцзы” был основан в 1998 г. с целью подготовки научного руководителя и создания ведущих направлений и специальностей подготовки на мировом уровне. Каждый год отбираются 200 профессоров и им предоставляются целевые средства для организации образовательной и научно-исследовательской работы)	4
5.4	Количество обучающихся в расчете на одного НПП вуза	2
6	Материальное обеспечение	12
6.1	Объем НИОКР в расчете на одного НПП	6
6.2	Количество печатных и электронных изданий в библиотеке	3
6.3	Общая площадь учебно-лабораторных помещений	3

Подчеркнув, что компания “Сеть-вуз”, отвечая запросам учащихся и потенциальных студентов, стала одной из передовых

общественных коммерческих рейтинговых организаций, китайские авторы между тем отмечают и некоторые недостатки в ее рейтинговой деятельности [6, 7]:

1. Отсутствует норма (с научно-педагогическим обоснованием) классификации вузов с точки зрения их дифференцирования, все вузы оцениваются по одинаковым критериям. Это общий недостаток почти всех рейтингов. А это в свою очередь препятствует рейтингам вузов эффективно играть незаменимую роль в помощи абитуриентам и студентам в выборе будущей профессии, в правильном осознании вузами своей миссии и формировании своей специфической вузовской политики, в оптимизации вузовской образовательной деятельности.

2. Слишком большое внимание отведено научно-исследовательской деятельности (научно-исследовательские условия и научно-исследовательские успехи). Отметим, что и в 2013 г. весовая нагрузка показателей, связанных с научно-исследовательской деятельностью, составляла 42%, а показателей, хотя бы косвенно связанных с качеством подготовки, существенно меньше.

3. Показатель “средний балл ЕГЭ у абитуриентов-бакалавров” оценивает работу не вуза, а школы. К тому же рейтинг в целом не учитывает индивидуального, культурного развития студентов.

Китайские специалисты предлагали устранить или минимизировать эти недостатки рейтингов от компании “Сеть-вуз” и совершенствовать рейтинговую систему:

— классифицировать китайские вузы, учитывая особенность вузов разных групп;

— добавить показатели по качеству подготовки студентов и по качеству образовательного процесса;

— объединить показатели “научно-исследовательские условия” и “научно-исследовательские успехи”;

— использовать надежные данные для обеспечения честности информации, если есть возможность проверять информацию, представленную самим вузом.

Обратим внимание также еще на несколько характерных моментов рейтинговой системы компании “Сеть-вуз”. В частности, это достаточно продуманная величина для показателя “Репутация вуза” (15%). На наш взгляд, такой выбор позволяет избежать “крайностей” других рейтинговых систем, где данный показатель варьируется в очень широких пределах. Выбранная разработчиками величина для данного показателя с одной стороны позволяет, по нашему мнению, достойно учитывать наработанную

вузом репутацию, а с другой — не дает “почивать на лаврах”, а заставляет вузовские коллективы постоянно совершенствовать свою работу, адаптироваться к изменяющимся условиям при сохранении своих культурных, научных и академических традиций.

Показатель “Научно-исследовательские успехи”, к сожалению, ограничивается учетом только числа опубликованных статей в расчете на одного НПП. Не учитываются другие достижения (премии, патенты и др.). Вызывают вопросы и величины весовых показателей для ряда компонентов данного показателя. Например, почему число опубликованных статей в расчете на одного НПП в “Social Sciences Citation Index” (SSCI) учитывается с большим весовым показателем, чем в “The Engineering Index” (EI)? Мы считаем, что такие решения могут в определенной степени способствовать смещению направлений будущего развития научно-исследовательской деятельности высшей школы.

В качестве положительного момента данной рейтинговой системы отметим наличие (пусть и с относительно малым весовым коэффициентом) компонента «Число статей, опубликованных в “Chinese Social Sciences Citation Index” (CSSCI), в расчете на одного НПП». Таким образом, учитывается активность авторов в национальных индексах.

Начиная с 2002 г. Министерство образования КНР начало применять рейтинговый метод, чтобы “всесторонне повысить качество высшего образования и подготовки специалистов, удовлетворить потребность социально-экономического развития в высококвалифицированных кадрах”. Результаты этой работы — рейтинги вузов по направлениям и специальностям подготовки, опубликованные в 2004, 2009 и 2012 гг. Цель рейтинга по “Положению проведения оценки направлений и специальностей подготовки вуза” заключается в том, чтобы помочь вузу узнать свою специфику и свои преимущества, оценить состояние развития направлений и специальностей подготовки, повысить качество образования, предоставить выпускникам школ объективную информацию, помочь им выбрать вуз.

После учета отмеченных выше критических замечаний относительно необходимости дифференцирования вузов в 2010 г. Министерство образования Китая разделило вузы по группам. Были выделены следующие группы вузов: “гуманитарные и общественные”, “технические, инженерные, сельскохозяйственные и медицинские”, “управленческие”, “творческие”, “физкультурные”, “строительные” и “информационные”. Разработчики рейтинго-

вой системы определили следующий набор показателей (табл. 2). К сожалению, не были предоставлены для публикации более конкретные данные, в частности по величинам весовых нагрузок показателей. Критики этого рейтинга в КНР говорят, что это приводит к распространению недоверия к данному, безусловно, нужному государственному образовательному мероприятию.

Таблица 2

Показатели рейтинга по направлениям и специальностям

1. Профессорско-преподавательский состав и условия образования
1.1. Основная информация о научных кадрах
1.2. Соотношение научно-педагогического состава (НПР) с числом обучающихся
1.3. Основная информация о профессорско-преподавательском составе (ППС)
1.4. Количество государственных ведущих направлений и специальностей подготовки и государственных ведущих лабораторий
2. Научно-исследовательская деятельность
2.1. Качество научных статей
2.2. Премии и награждения за научно-исследовательскую деятельность
2.3. Количество монографий и патентов
2.4. Объем НИОКР
2.5. Творческая деятельность (только для творческих вузов)
2.5. Творческая деятельность (только для творческих вузов)
3. Качество образования
3.1. Образовательная деятельность и качество учебных пособий
3.2. Качество выпускных работ
3.3. Международное сотрудничество
3.4. Премии и награждения в физкультурных соревнованиях (только для физкультурных вузов)
3.5. Численность “Лучших обучающихся” и “Лучших выпускников”
3.6. Численность выпускников с присвоением ученой степени разного уровня
4. Репутация вуза
4.1. Репутация вуза в области направлений и специальностей подготовки

Другим критическим замечанием китайских исследователей к данному рейтингу, которое может быть распространено и на другие рейтинговые системы, является следующее [8]. По мнению авторов, необходим разумный подход к оценке “научно-исследовательских успехов” в рейтингах, которые обычно оцениваются количеством научных публикаций научно-педагогических работников вузов, зафиксированных в национальных и зарубежных научных системах. Это заставляет преподавателей стремиться к преимущественному нацеливанию своей работы в университете именно на публикации и тратить на это все больше сил и времени, что приводит к возникновению других проблем, таких, например, как трудности в обеспечении новизны этих статей и времени для качественной собственно образовательной деятельности.

Рассмотрим теперь появившийся в 2003 г. рейтинг ARWU (Шанхайский рейтинг), подготовленный Центром изучения университетов мирового уровня Шанхайского транспортного университета. Остановимся на характеристике этого рейтинга более подробно, поскольку рейтинг ARWU входит в так называемую Большую тройку рейтингов мировых университетов, куда кроме него входят также рейтинг QS (Quacquarelli Symonds) и рейтинг THE (Times Higher Education).

Центр изучения университетов мирового уровня еще за десять лет до своего первого рейтинга ARWU приступил к изучению вопросов по качеству высшего образования и исследованию опыта развития мировых ведущих вузов. Центр много раз представлял Госсовету КНР консультационные доклады по созданию университетов мирового уровня и постепенно формировал свою собственную концепцию оценки ведущих вузов мира. Именно в докладе Центра “Различие между китайскими и мировыми ведущими вузами”, опубликованном в 2002 г., содержится перечень показателей, с помощью которых можно отделять ведущие вузы от второстепенных [9].

1. Научно-исследовательские успехи и академическая репутация. Их концентрированное проявление состоит в численности получивших Нобелевскую премию преподавателей.

2. Профессорско-преподавательский состав.

3. Наличие средств на организацию научно-исследовательской, проектно-конструкторской и испытательной деятельности. Научные кадры.

4. Специфика, особенность и стратегия развития вуза.

5. Управление вузом и руководитель вуза.

6. Качество подготовки специалистов и соотношение преподавательского состава к числу обучающихся.

7. Направления и специальности подготовки.

8. Международное сотрудничество и численность иностранных учащихся.

9. Средства на образовательную деятельность и инфраструктура.

На основе этих показателей и собственного опыта в научно-исследовательском изучении оценки качества высшего образования и опыта развития ведущих университетов мира с 2003 г. Центр впервые составил ежегодный академический рейтинг мировых университетов. Оценка лучших университетов мира в рейтинге ARWU производится на основе шести критериев:

— качество образования — численность получивших Нобелевскую премию или медаль Филдса выпускников вуза (вес показателя — 10%);

— качество профессорско-преподавательского состава — численность получивших Нобелевскую премию или медаль Филдса преподавателей (вес — 20%);

— цитируемость — численность сотрудников, имеющих высокий индекс цитируемости по 21-й предметной области (вес — 20%);

— научные результаты — число статей, опубликованных сотрудниками вуза в журналах “Nature” и “Science” (вес — 20%);

— число научных статей с высокими индексами цитирования в системах данных “SCIE” и “SSCI” (вес — 20%);

— нормировочный показатель, учитывающий размер вуза (с учетом численности профессорско-преподавательского состава) (вес — 10%).

Первые рейтинги ARWU, несмотря на большое количество критических замечаний, показали высокую востребованность результатов рейтинга. Центр изучения университетов мирового уровня Шанхайского транспортного университета в 2005 г. попал в список так называемых стратегических исследовательских баз, утвержденный Министерством образования КНР. После этого Центр получил больше самостоятельности и прав при наборе кадров и использовании денежных средств из разных источников, чем другие структурные подразделения вуза.

Обратим внимание на несколько важных моментов. Во-первых, нужно отдать должное разработчикам рейтинга, создавшим систему, которая на протяжении уже достаточно долгого времени в основном не меняет правил игры. Критерии оценки и “вес”

показателей практически не изменяются, а данные рейтинга обладают определенной прозрачностью. Во-вторых, рейтинг ARWU имеет достаточно объективный характер, если сравнивать его с рейтингами THE и QS, поскольку последние широко используют опросы среди работодателей и представителей академического сообщества, т.е. опираются на субъективную информацию. В-третьих, выбрав число выпускников и преподавателей вуза, получивших Нобелевскую премию или медаль Филдса, в качестве значимого параметра оценки вуза, разработчики рейтинга заведомо поставили университеты континентального Китая в крайне невыгодное исходное положение. Аналогичную оценку можно дать и по ряду других параметров рейтинговой системы. Мы думаем, что такая “скромность” разработчиков объясняется главным образом попыткой решения целевой задачи — стимулировать китайские вузы и помочь им осуществить коренной поворот в сторону современной западной модели развития университетов, дать им возможность приблизиться к западным ведущим вузам по качеству высшего образования.

Такая стратегия китайских специалистов по оценке качества образования существенно отличается от соответствующих действий в ряде других стран. Так, например, Российская Федерация имеет большие традиции и высокие достижения в развитии высших учебных заведений. Поэтому неудивительно, что ее неудовлетворенность положением своих университетов в глобальных рейтингах ведущих вузов мира привела к попыткам создания рейтингов, учитывающих реальные положительные моменты в деятельности вузов, что, естественно, приводит к улучшению их позиций в рейтингах. Неудовлетворенность результатами Шанхайского рейтинга высказывали в разные годы и представители многих ведущих вузов континентальной Европы. Они говорили о неоправданно высоких оценках рейтинга для университетов США и Англии. Однако многочисленные визиты министров образования ряда европейских стран и ректоров университетов Европы в кампус Университета Цзян Тун не существенно меняли ситуацию.

Теперь о некоторых конкретных результатах рейтингов, иллюстрирующих ряд вышеприведенных положений. Так, по данным рейтинга ARWU (2013), ни один китайский вуз не вошел в Топ-100 рейтинга, а в Топ-200 оказалось всего 7 китайских вузов. По данным этого рейтинга, наилучшим китайским университетом стал университет Фудань, который вошел в группу “151—200”. Между тем другие гранды оценочной деятельности в области высшего образования (рейтинги THE и QS) ставят университеты КНР

на гораздо более высокие позиции. В частности, по версии рейтинга ТНЕ на 2013—2014 гг., университет Цинхуа занял 50-е место в списке ведущих университетов мира, и уже четыре китайских вуза (даже за исключением университетов района Hong Kong) попали в Топ-100 этого рейтинга. По результатам рейтинга QS на 2013—2014 гг. университет Цинхуа находится на 48-м месте, в первую сотню этого рейтинга вошли также Пекинский университет (46-е место), университет Фудань (88-е место).

Интересно отметить, что ведущие китайские вузы занимают очень высокие позиции и в других глобальных рейтингах университетов. Например, российское рейтинговое агентство “Эксперт РА” в 2013 г. составило уже упоминавшийся нами выше своеобразный альтернативный рейтинг — рейтинг по востребованности (успешности) выпускников ведущих университетов мира. Методика этого рейтингового исследования такова. Сначала были отобраны 234 ведущих вуза мира по их суммарной представленности в рейтингах ARWU, ТНЕ и QS. Затем к ним было добавлено 50 лучших (по версии “Эксперт РА”) российских вузов, и наконец все эти вузы были ранжированы по критерию — “Число выпускников, которые работают в 30 лучших мировых компаниях”. МГУ имени М.В. Ломоносова оказался при таком подходе на 47-м месте, НИУ “Высшая школа экономики” — на 141-м. А вот ведущие университеты КНР заняли такие позиции: Шанхайский транспортный университет (30-е место), университет Фудань (34-е), университет Цинхуа (46-е), Пекинский университет (64-е) и т.д.

На наш взгляд, подобная “устойчивость” положения ведущих вузов КНР в верхних этажах самых разных рейтинговых систем однозначно свидетельствует о значительных успехах высшего образования Китая. По крайней мере, это утверждение относится к университетам, вошедшим в упомянутые выше программы развития “98-5” и “21-1”.

Но если вернуться к анализу изменения во времени положения ведущих китайских вузов в рейтинге ARWU, то можно зафиксировать постоянное улучшение позиций этих вузов. Так, если в рейтинге ARWU 2003 г. Университет Цинхуа попадал в группу вузов, занимающих места с 201-го до 250-го, а Пекинский университет — в группу “251—300”, то уже в рейтинге 2008 г. оба этих университета оказались в группе вузов “201—250”, а в рейтинге 2013 г. оба вуза значительно приблизились к первой сотне ведущих университетов мира, попав в группу “151—200”. Об оправданности многоплановых усилий КНР по улучшению качества высшего образования в стране говорит и постоянно растущее ко-

личество китайских вузов в списке Топ-500 рейтинга ARWU. Если в этом списке в 2003 г. было 8 университетов КНР, то в 2008 г. таких вузов стало 30, а к 2013 г. их уже было 42!

Мы думаем, что не последнюю роль в этом “восхождении” китайских университетов сыграла и мудрая политика разработчиков китайских рейтингов вузов, направленная на акцентирование внимания на слабых сторонах деятельности и нацеленная на исправление положения. Нужно признать, в частности, правильность решений китайских специалистов в области оценки качества высшего образования (рейтинг ARWU) с точки зрения выбора ими упомянутой выше “скромной” стратегии оценки вузов.

Отметим еще один важный момент в деятельности китайских организаций, специализирующихся в области оценки вузов. Постепенно приходит понимание, что если такая организация постоянно занимается лишь научно-исследовательской работой и составлением рейтинга вузов, то она тем самым неоправданно ограничивает свое общественное назначение. Опыт показывает, что активно развиваются и приобретают высокую репутацию те организации, которые сочетают чисто рейтинговую работу с другими направлениями деятельности. Хорошим примером такого полезного сочетания видов деятельности может служить Уханьский университет, где рейтинги успешно дополняются аккредитационной работой.

В КНР считают, что создание и совершенствование независимой оценки качества высшего образования позволяет не только все более объективно свидетельствовать о характере развития университетской системы страны, но позволяет и реально способствовать этому развитию. Отметим также, что важные основы для становления независимой оценки качества высшего образования заложены в “Долгосрочной целевой программе развития и реформы образования (2010—2020)”, которая была утверждена Политбюро ЦК КПК 21 июня 2010 г. В программе, в частности, отмечалась необходимость совершенствования системы оценки качества образования, привлечения представителей государственных органов и вузов, родителей и общественных организаций к этому процессу, необходимость поддержки проведения общественными оценочными организациями оценки уровня подготовки, процесса обучения и качества образования. Нужны конкретные действия законодательных и исполнительных органов по созданию условий для обеспечения намеченных в программе преобразований.

Список литературы

1. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США. М.: Издательский дом ВШЭ, 2013. 247 с.
2. Информационный центр по делам ученой степени и подготовки магистров и аспирантов. (URL: <http://www.chinadegrees.cn/> 20.11.2014).
3. Служба по оценке образовательной деятельности. (URL: <http://www.pgzx.edu.cn/index.jsp> 20.11.2014).
4. Официальный сайт газеты “Жэньминь Жибао”. (URL: http://paper.people.com.cn/rmrb/html/2009-05/06/content_246865.htm 30.09.2014).
5. Китайский научно-технический университет. О рейтинге вузов и его честности // Исследование высшего образования. 2012. № 5. С. 11—12.
6. Чэн Гуган, Ван Юньбэн. О рейтинге от Компании “Сеть-вуз” // Исследование высшего образования. 2003. № 9. С. 41—42.
7. Чжан Сяоя, Цуй Жифэн. Сравнительный анализ китайского и американского рейтинга вузов // Высшее образование. 2003. № 6. С. 57.
8. Линь Мэнцюань, Цзан Хуй, Жэнь Сао. Оценки направлений и специальностей подготовки: развитие и реформа // Высшее образование. 2010. № 21. С. 42.
9. Лю Нянъцай, Чэн Ин, Лю Ли. Различие между китайскими и мировыми ведущими вузами // Исследование высшего образования. 2002. № 2. С. 20.

EVALUATION OF CHINESE UNIVERSITIES IN NATIONAL AND INTERNATIONAL RANKINGS

L.V. Попов, Shao Haikun

This paper presents some aspects of the development of higher education in China, considered rankings and evaluation of universities in national and international rankings.

Key words: *university ranking, evaluation of the quality of education, higher education.*

Сведения об авторе

Попов Лев Владимирович — доцент, заместитель декана факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: 8(495) 939-32-81; e-mail: lvpopov@mail.ru

Шао Хайкунь (КНР) — аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: 1987alesha@mail.ru.

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Е.В. Приводнова

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

В статье проанализированы различные подходы к определению понятия гражданственности. Дается определение гражданственности как интегративного качества личности, которое можно использовать в педагогических исследованиях.

Ключевые слова: *определение понятия, гражданственность, педагогические исследования.*

В условиях проведения единой государственной политики по дальнейшему развитию и совершенствованию формирования гражданственности современной молодежи в педагогической науке возрастает интерес к разработке новых подходов понимания сущности, содержания, направлений, методов, форм, средств и других важных аспектов формирования патриотизма. От правильного определения сущности исходных понятий, знания особенностей системы образования, выявления потенциала средств народной педагогики зависит эффективность работы системы формирования гражданственности. Уточним определение и сущность понятия “гражданственность”.

В проекте концепции новых образовательных стандартов отмечается значение социальных эффектов, которые потенциально может нести эффективное построение системы образования — «эффекты консолидации общества и формирования гражданской идентичности (национальной, общероссийской, общечеловеческой), снижение рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения, эффекты социального “лифта” и социального “миксера” и достижения социального равенства отдельных личностей с разными стартовыми возможностями» [1: 7]. Все названные эффекты интегрируются в понятие гражданского станов-

ления, а активная гражданская позиция является продуктивной составляющей процесса формирования комплекса ценностных ориентиров личности.

Большинством исследователей признается бесспорным важность акцента на гражданскую составляющую в системе образования. В условиях вызовов современной глобализации, обострившейся конкуренции между странами-лидерами за ресурсы и влияние, нарастания мультикультурной составляющей общественной жизни, повышения угрозы международного терроризма, активизации экстремистских организаций и движений особые требования предъявляются обществом к гражданской ответственности, правовой и политической культуре, толерантности и патриотизму. Особая роль школьного образования в формировании данных ценностей не вызывает сомнений.

Н.М. Воскресенская и И.Д. Фрумин выделили четыре составляющие понятия “гражданственность”:

— умение реализовать свои права и свободы, не нарушая прав и свобод других граждан;

— способность к диалогу с властными структурами, с другими гражданами и их объединениями;

— ответственность за свои поступки и свой выбор, юридические и моральные обязательства перед обществом и государством;

— критическое отношение к социальной действительности, стремление ее преобразовать [2: 1].

Истоки появления термина “гражданственность” обращают нас к истории древнегреческой демократии в ее различных формах, к зарождению отношений полисного типа. Полисная демократия дает развитые представления о гражданственности, которая рассматривается в качестве одной из важнейших добродетелей свободного и воспитанного эллина, отличающих его от варвара или раба. В результате гражданственность оказывается тесно связанной с патриотизмом, но является его высшей формой. Женщины и несовершеннолетние юноши могли проявлять патриотизм, но не гражданственность, являющуюся делом полноправных граждан. Четко разделялись гражданин и семьянин. Первый — это тот, кто берет больше ответственности, чем только за свою семью. В Древней Греции с гражданственностью связывали участие в общественной жизни, в политике (не в узком современном понимании, а в осмыслении дел своего социума — полиса), умение и желание интересоваться общими делами, нести личную ответственность за решение общих проблем. Аристотель связывал ее

с заложенным в людях природой стремлением к справедливости и желанием жить в обществе.

С развитием империй и сословных монархий гражданственность низводится до уровня лояльности, которая и является важнейшей добродетелью подданного, но не свободного гражданина. Лояльность, в отличие от гражданственности, значительно сужает возможность политического выбора.

Методологически гражданственность в научных трудах имеет две основные смысловые трактовки. Одни ученые проводят общую линию гражданственности с политическим образованием, фактически ставя знак равенства с законопослушностью и патриотизмом вне зависимости от сложившегося политического режима. Такой позитивистский подход связывает гражданственность с интегральным качеством личности, фиксирующим структурно-содержательно когнитивные (общественно-политическая и правовая компетентности), эмоциональные (патриотические, интернациональные чувства) и нравственные характеристики как проявление сущего в отношении человека к обществу. Расширяется трактовка до политического участия в жизни любого государства, а на передний план выходит чувство неразрывной связи с народом, сознание ответственности за его развитие, процветание и безопасность. К.М. Хоруженко указывает, что в Древнем Риме гражданственность понималась как включенность в дела государства, психологическое ощущение себя гражданином и полноправным его членом, приверженность к интересам государства и готовность идти на жертвы ради него [3: 136]. В одном из современных педагогических словарей дается практически идентичное древнеримскому миропониманию определение гражданственности как “нравственного качества личности, определяющего сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны” [4: 31].

Специалисты, придерживающиеся второго подхода, стремятся связать гражданственность исключительно с общественной жизнью в условиях демократического государства и соответствующих ценностей. Гражданская активность демократического типа “противостоит формальной (декларированной) активности, характерной для тех типов обществ, в которых господствует авторитарный или тоталитарный режим. Ее критерием является не внешняя лояльность режиму, как это имеет место в авторитарно-бюрократических системах, а сознательное, заинтересованное

и рационально-критическое отношение субъектов (индивидов, групп) к делам общества и государства, стремление оказывать влияние на выработку и реализацию решений, затрагивающих как их собственные (особенные), так и общественные интересы” [5].

Известный американский ученый Джон Патрик считает гражданство или гражданственность одной из шести ключевых концептуальных понятий гражданского образования, что “статус гражданина предполагает принятие на себя определенной ответственности и обязательств, таких, как уплата налогов, служба в армии в случае призыва, выполнение законов, принятых народными представителями в законодательных органах власти, верность своему демократическому государству, конструктивная критика условий политической и гражданской жизни, участие в улучшении этих условий” [6: 22]. Похожий список дает в своих характеристиках “хорошего гражданина” и Р. Далтон, добавляя голосование, участие в политических партиях и публичные протесты [7: 4—5]. В еще одном американском исследовании выделяются такие важные компоненты становления гражданственности через систему образования, как “знания, ценности (принятие демократических идеалов), интеллектуальные способности (понимание политических процессов), климат в классе и школе” [8: 41]. Таким образом, авторы обозначили ряд качеств, которые связаны с понятием “гражданственность”. Особое внимание в гражданственности зарубежные авторы уделяют соотношению глобального и локального в современном гражданстве, знанию механизмов работы общественных институтов, представлениям о культурных различиях и уважению социального многообразия, балансу между теоретическим и практическим, свободе слова и возможности для самовыражения, активности и ответственности за свои поступки и решения, умению идентифицировать социальные противоречия и ценности, анализу точности информации и степени доверия к ней, видению перспектив, умению делать выбор и принимать решения.

Развивая концепцию гражданского общества и гражданственности, Ю.М. Резник находит точки соприкосновения двух подходов. Он связывает гражданское общество с демократией, но считает, что гражданственность может появиться в любом типе государственного устройства. В частности, исследователь считает, что в России культура гражданственности складывается раньше, чем само гражданское общество. При этом проводится различие между гражданством как подданством государства и собственно гражданственностью как идейно-нравственной категорией. Суть идеи гражданственности общества он видит в том, чтобы нап्रा-

вить логику общественного развития страны на служение родовым интересам и духовное единение всех людей, постепенно преодолевая глобальный кризис и препятствия экономического, политического и идеологического характера. Гражданственность — это прежде всего органический сплав “высших” (а не просто общевидовых или индивидуально-личностных) родовых свойств и культурно-специфических черт человека, взятых в их конкретно-историческом воплощении и реальном бытии. Она проявляется в таких чертах, как творческая активность и сознательность, свобода и ответственность, персонализм и солидарность, духовность и самодеятельность, национально-культурная специфичность и др. [9].

Основываясь на анализе существующих подходов, под гражданственностью следует понимать интегральное качество личности, показывающее готовность жить и активно действовать в условиях современного общества. Учитывая, что демократический способ принятия решений позволяет участвовать в этом процессе каждому человеку, принципиально важное значение придается пониманию гражданственности, формирующейся и проявляющейся в демократическом обществе. Понятие гражданственности охватывает когнитивные (общественно-политическая и правовая компетентности), эмоциональные (патриотические и интернациональные чувства) и нравственные характеристики как проявление сущего в отношении человека к обществу. Гражданственность означает наличие у человека системы социально значимых нравственных ценностных ориентиров, питающих чувства причастности к судьбе Отечества, определяющих готовность принять на себя моральную ответственность за его прошлое, настоящее, будущее, установку на активное участие в развитии своей страны, в общественной жизни в формах, отвечающих моральным и правовым нормам.

Список литературы

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: Проект / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. 39 с.
2. Гражданское образование. Пособие для педагогов и работников образования // Сборник материалов под эгидой Совета Европы. 2-е изд. / Под ред. Н. Воскресенской, И. Фрумина. 2000. (URL: http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA_ru/downloads/dokumentum/handbook_2000.pdf 20.11.2014).
3. *Хоруженко К.М.* Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 640 с.

4. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. 256 с.

5. *Резник Ю.М.* Человек и общество (опыт комплексного изучения) // Личность. Культура. Общество: Избранные статьи. 2000. Т. 2., Вып. 4 (6). (URL: http://www.reznik-um.ru/lko/jur_reznik_2_3_00.htm 20.11.2014).

6. *Патрик Д.* Преподавание демократии в глобальном, международном и сравнительном контексте: Предложения по совершенствованию школьного гражданского образования // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / Под ред. Н. Воскресенской, С. Шехтера. М.: Учительская газета, 1998. 190 с.

7. *Dalton Russel J.* The Good citizen: how a yanger generation is reshaping American politics. Washington DC: CQ Press, 2008. P. 3—15

8. Democratic Education for Social Studies: An Issues-Centered Decision Making Curriculum. 2nd / Ed. by Anna S. Ochoa-Becker. Greenwich: Information Age Publishing (IAP), 2007. P. 241.

9. *Резник Ю.М.* Гражданское общество в современной России: проекты и их реализация. (URL: <http://www.mzst.ru/pages/13-ju.m.-reznik-grazhdanskoe-obshhestvo-v.html> 20.11.2014).

CIVIC CONSCIOUSNESS AS AN INTEGRATIVE QUALITY OF A PERSON IN EDUCATION

G.A. Bordovsky

The article analyzes the different approaches to the definition of civic consciousness. Provides a definition of civic consciousness as an integrative personality traits, that can be used in educational research.

Key words: *definition, civic consciousness, educational research.*

Сведения об авторе

Приводнова Екатерина Владимировна — аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, научный руководитель — профессор факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, академик РАО В.И. Купцов. E-mail: ekspert2008@yandex.ru

В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ

ЗАПОВЕДИ ЧИНОВНИКА

1. Все дела необходимо начинать с малых и приятных. Пока занимаешься ими, всегда есть вероятность, что крупные и менее приятные дела отпадут сами собой.

2. Несколько завершенных малых дел доставляют больше удовлетворения, чем одно крупное.

3. Начальник, вернувшийся из отпуска или командировки, всегда найдет, что дела стали идти хуже. Чем они были ранее.

4. Всякий начальник считает, что подчиненные работают меньше, чем они могут. Подчиненные же считают, что работают больше, чем им платят и тем более ценят.

5. Любой начальник *argioi* плохой, ибо интересы подчиненных никогда не совпадают с интересами начальника.

6. Первая заповедь. Нет ни одной срочной бумаги, даже если это касается жизни и смерти, ибо ни то ни другое не зависит от бумаг.

7. Вторая заповедь. Нет ни одной срочной бумаги; они либо лежали где-то до этого, либо в дальнейшем где-то будут лежать.

8. Начальник, находящийся в больнице, отдает указания и команды, на которые наложен отпечаток его болевых ощущений.

9. Премию должен выдавать только начальник. В противном случае лавры благодарности получит кассир.

10. Размер премии, которую получает подчиненный, зависит не от объема выполняемой работы, а от близости к начальнику.

11. Когда сотрудник вовремя получает зарплату, он благодарит кассира. Если же выдачу зарплаты задерживают, ругает начальника.

12. Первая курортная заповедь. Ни в коем случае нельзя давать указания и команды с курорта. Какие бы они ни были, все они навеяны курортным легкомыслием (или, по крайней мере, так это будет казаться подчиненным).

13. Вторая курортная заповедь. Никогда не звони с курорта. Звонки будут раздражать как мужчин, так и женщин, так как будут отдавать запахом вина, шумом волн и смехом красивых женщин.

14. Начальник должен любить своих женщин одинаково. Ни в коем случае нельзя отдавать предпочтение одной из них. Вначале съедят ее, а потом уже и начальника.

15. Аксиома первая. Бумаги имеют одно нехорошее свойство — часто теряются, причем этим качеством обладают только самые важные и необходимые бумаги.

16. Аксиома вторая. Если у вас потерялась бумага, ищите ее там, где она должна быть (на столе). Если ее там нет, ищите там, где она не должна быть (к примеру, в туалете). Если ее и там нет, не ищите. Все равно не найдете.

17. Аксиома третья. Потерявшаяся бумага находится тогда, когда отпадает необходимость в ее надобности.

18. Предыдущий начальник всегда лучше последующего, ибо прошедшие неприятности, которые доставляют начальники, менее болезненны, чем настоящие.

19. Никогда не откладывай на завтра то, что можно поручить своему подчиненному сегодня.

20. Любые дела, как и в футболе, надо перепоручать подчиненным в одно касание. Получив бумагу, сразу же препроводи ее исполнителю, и тогда никто не заподозрит тебя в неумении руководить.

Теория перевернутых пирамид

Степень исполнения указаний начальника подчиняется закону трофических пирамид, где каждый последующий трофический уровень использует на прирост только 10% энергии. Остальное бесполезно рассеивается. Если начальник дает указание своему заместителю, а тот поручает исполнение приказа своему, то выполняется только 1% первоначального указания. Команда, переданная еще одному (третьему) лицу, вовсе не исполняется.

Финансирование научных работ по мере удаления от источника финансирования уменьшается согласно теории трофической цепи, тогда как объем работы увеличивается в обратном порядке.

Теория разумного эгоизма

Если я кому-то нравлюсь, то это не моя, а его проблема.

Каждому человеку свойственно завышать свои добродетели, возможности и тем более способности.

Сначала необходимо сообщать только приятные новости, так как неприятные новости всегда оставляют соответствующий остаток и в приятных новостях.

Для человека самым сладостным является звук его имени.

Твой самый близкий и лучший друг — это ты сам.

Что бы вы ни говорили, каждый человек слышит то, что ему хочется.

Ты не можешь уважать других, пока не научишься уважать самого себя.

Оптимист видит стакан наполовину заполненным, а пессимист наполовину пустым.

Действительность такова, какой ты ее видишь или представляешь.

Умный учится на чужих ошибках, глупый — на своих, а ... ни на чьих ошибках не учится.

Глупый извлекает пользу из своих успехов, а мудрый (умный) извлекает пользу из своих потерь.

Каждый человек сам творец своих проблем.

Рубль в карман намного приятнее, чем рубль из кармана.

Время летит быстро, одна только желанная цель приближается слишком медленно.

Человек с возрастом глупеет, однако это не очень сильно сказывается на его трудовой деятельности, ибо большая часть жизненных проблем регулируется мудростью, а не умом.

Трещина появляется там, где ее меньше всего ожидают.

Теория сообщающихся сосудов. Если в одном месте что-то прибывает (к примеру, деньги), то в другом обязательно убудет.

В любви каждый должен получать равную долю удовольствия. В противном случае увеличение удовольствия одним лицом будет происходить за счет другого.

“Мы — одной крови”, — сказал Маугли. “Одной крови, — добавил мудрый Каа, — но с разным резус-фактором”.

Аксиома 1. Для пожилых мужчин красота женщин определяется их возрастом; чем они моложе, тем красивее.

Аксиома 2. Пожилым мужчинам все юные девушки кажутся красивыми.

Избавиться от полосы невезения можно только сменой вида деятельности.

Я ни на чем не настаиваю, но пусть все будет по-моему!

Все, даже самое великое, начинается с малого — с первого шага.

Девичье сердце, так же как и вакуум, не любит пустоты: оно обязательно должно быть кем-то заполнено.

Исповедь состарившегося донжуана: “Раньше мне нравились только блондинки с тонкой талией, а сейчас все, кто попадает в мелкочейистую сеть”.

Когда между собакой и кошкой возникает дружба, то это не что иное, как союз против повара. (Стефан Цвейг).

Материал подготовил Анатолий Павлович Садчиков, доктор биологических наук, профессор Международного биотехнологического центра МГУ имени М.В. Ломоносова

Источник: газета “Московский университет”. 2004. Октябрь. № 35 (4096).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал “Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование” публикует статьи исключительно по общим вопросам теории и практики образования, педагогики, дидактики и перспективам развития высшей школы, подготовки педагогических кадров в непедagogических вузах.

В статьях должны рассматриваться современные и актуальные проблемы среднего и высшего образования и предлагаться оригинальные пути их решения. Статья должна начинаться с постановки задачи исследования в рамках тематики журнала, содержать логически цельный материал, точные формулировки и убедительные обоснования полученных лично автором собственных научных результатов, завершаться четкими выводами об их теоретической важности и конкретными практическими рекомендациями. Не допускается цитирование, не являющееся необходимым для получения представляемых результатов, и тем более подробный пересказ публикаций других авторов. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания.

Не принимаются к публикации статьи, посвященные вопросам частных методик преподавания конкретных предметов. Статьи с грамматическими и стилистическими дефектами не рассматриваются.

Журнал публикует статьи, персонально заказываемые редколлекцией, статьи главным образом преподавателей, сотрудников, аспирантов и соискателей МГУ, а также, в виде исключения, статьи соискателей из других учебных и научных заведений.

1. Рукопись представляется в электронном виде в формате RTF или DOC и одновременно в бумажном виде в 2 экземплярах, отпечатанных в формате A4 через 2 интервала (гарнитура Times New Roman, кегль 12 pt; поля: левое и верхнее — 30 мм, правое и нижнее — 10 мм).

2. Представляемый материал должен содержать:

- **текст статьи и список литературы (или без него);**
- **информацию об авторах:** ФИО, ученые степени и звания, места работы и должности, круг научных интересов, e-mail, адреса и номера телефонов;
- **название статьи и фамилии авторов на английском языке;**
- **краткую аннотацию и ключевые слова на русском и английском языках.**

3. Объем статьи для аспирантов и соискателей: 6—8 страниц. Обязательно представляется содержательная рекомендация к публикации от научного руководителя (его фамилия и инициалы указываются в журнале в примечании к статье) и указывается место учебы. Объем статьи для соискателей степени доктора наук: 13—15 страниц. Обязательно представляется содержательная рекомендация к публикации от кафедры, лаборатории, отдела. Превышение объема не допускается.

4. Таблицы (не более 10 столбцов) должны иметь содержательные названия. В примечаниях к таблицам объясняются все сокращения или обозначения. Как рисунки, так и таблицы следует пронумеровать (если их несколько). В тексте статьи должны быть ссылки на таблицы и рисунки, *например:* (рис. 1), (табл. 3). Иллюстрации, общим числом не более 5 в статье, должны быть черно-белыми, четкими и представляться отдельно от текста. Конкретные технические условия, которым должны удовлетворять представляемые рисунки, сообщаются дополнительно по запросу автора.

5. Цитируемая литература приводится в пронумерованном (не по алфавиту, а в порядке перечисления в тексте) списке в конце статьи. В тексте ссылка на список литературы оформляется в конце предложения в квадратных скобках с указанием номера источника, *например*: ... в развитии псевдокультурных тенденций [1]. Цитаты заключаются в кавычки, *например*: “...должны быть сформированы у учащихся к концу изучения курса” [1: 45]. В квадратных скобках первым указан номер источника, после двоеточия — номер страницы, с которой взята цитата. Если осуществляется ссылка на несколько источников, то они перечисляются в порядке возрастания номеров через запятую, *например*: [3, 5, 8].

6. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:

Книга: Автор. Название. Город: Издательство, год. Общее количество страниц (*напр.*: 236 с.).

Статья в сборнике: Автор. Название статьи // Название сборника / Под ред. А.Б. Иванова. Город: Издательство, год. С. 5—7.

Статья в журнале: Автор. Название статьи // Журнал. Год. Том. Номер (выпуск). С. 15—20.

Электронный ресурс: Например: Официальный сайт ЮНЕСКО (URL: <http://www.unesco.org> 27.10.2009 (дата последнего посещения)).

Ссылки на неопубликованные или находящиеся в печати работы не допускаются.

7. Примечания как авторские комментарии к тексту оформляются следующим образом: даются подстраничные комментарии, ссылки обозначаются звездочкой или цифрами в конце предложения, *например*: ... опыт реализации обобщен в методических и учебных пособиях автора*. Внизу страницы под горизонтальной чертой размещается текст примечания, начинающийся с верхнего индекса*.

8. Если были использованы сокращения (кроме общеизвестных), аббревиатуры организаций, названия тестов, анкет и т.д., то в примечаниях даются расшифровки этих сокращений.

9. Редакция оставляет за собой право внести исправления в текст статьи.

10. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

11. Редакция не обеспечивает авторов экземплярами журнала. После получения извещения о принятии статьи к публикации каждому автору необходимо прислать в редакцию по факсу или электронной почте **копии квитанций** о годовой подписке на три комплекта журнала “Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование”.

**Подписной индекс по каталогу Роспечати 80789,
по каталогу “Пресса России” — 40251.**

119991, Россия, Москва, Ленинские горы,
МГУ, 2-й учебный корпус, факультет педагогического образования.

Телефон и факс редакции: (495) 939-42-80.

Ответственный секретарь редакционной коллегии

Новикова Галина Викторовна,

e-mail: fpo.mgu@mail.ru

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Редакционная коллегия

Главный редактор

Розов Николай Христович — докт. физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. Российской академии образования, декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова

Зам. главного редактора

Смирнов Сергей Дмитриевич — докт. психол. наук, проф., зав. кафедрой методики преподавания педагогики и психологии высшей школы факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Ответственный секретарь

Новикова Галина Викторовна — канд. психол. наук, доц. факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова

Члены редколлегии

Ильченко Валентин Иванович — докт. пед. наук, проф., руководитель экспертно-аналитической службы МГУ имени М.В. Ломоносова; **Китайгородская Галина Александровна** — докт. пед. наук, проф., директор Центра интенсивного обучения иностранным языкам МГУ имени М.В. Ломоносова, зав. кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;

Купцов Владимир Иванович — докт. филос. наук, проф., акад. Российской академии образования, проф. факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; **Тальзина Нина Фёдоровна** — докт. психол. наук, проф. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, акад. Российской академии образования

Редактор М.Ю. БУЯНОВА

Технический редактор Н.И. Матюшина

Корректор Н.И. Коновалова

Адрес редакции:

119991, Россия, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 2-й учебный корпус.

Факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, комн. 350.

Тел.: (495) 939-42-80; e-mail: fpo.mgu@mail.ru; сайт www.fpo.msu.ru

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовой информации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77-9360 от 12 июля 2001 г.

Журнал входит в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Подписано в печать 00.00.2015. Формат 60 × 90¹/₁₆. Гарнитура NewtonС.

Бумага офс. № 1. Офсетная печать. Усл. печ. л. 0,0. Уч.-изд. л. 0,0.

Тираж экз. Изд. № 10376. Заказ № .

Издательство Московского университета.

125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5. Тел.: (495) 697-31-28.

Типография МГУ.

119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 15.

И Н Д Е К С 80789 (каталог “Роспечать”)
И Н Д Е К С 40251 (каталог “Пресса России”)

ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 0201–7385. ISSN 2073–2635.
ВЕСТН. МОСК. УН-ТА. СЕР. 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.
2015. № 2. 1–128