

№3 (19) 2009 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Вестник Педагогических Инноваций



Новосибирск

УДК: 37.0(05)

ISSN 1812-9463

**«ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ»
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

УЧРЕДИТЕЛЬ:

**ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.Д. ГЕРАСЕВ – главный редактор, доктор биологических наук, профессор;

Л.А. БАРАХТЕНОВА – зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор;

П.В. ЛЕПИН – доктор педагогических наук, профессор;

В.Я. СИНЕНКО – доктор педагогических наук, профессор;

Т.И. БЕРЕЗИНА – доктор педагогических наук, профессор.

Содержание

М.И. Ананич. Роль и место новых образовательных технологий высшей школы в развитии общества и повышении уровня инновационных компетенций специалистов.....	5
О.А. Савочкина. Социальная адаптация студентов как вид инновационной деятельности вуза.....	12
В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. Сопровождение профессионального становления инновационной деятельности педагога: сущность, программы, технологии.....	22
Л.В. Безродная. Роль информационного обеспечения социального управления в инновационной деятельности.....	32
Т.В. Кондратьева. Сегментирование рынка образовательных услуг как инновационный элемент деятельности вуза.....	42
Т.Г. Везиров, З.Б. Абдулаева. Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной подготовке будущих учителей информатики в условиях модернизации образования.....	52
О.А. Козырева. Моделирование дефиниций категории «воспитание» как средство формирования культуры самостоятельной работы.....	68
Ж.Б. Байсеитова. Использование игрового метода в преподавании психологических дисциплин.....	84
В.С. Вахштайн. Высшее образование в Норвегии.....	94
Н.Ю. Сергеева. Из опыта арт-педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя.....	112
Л.Ф. Михальцова. Формирование ценностных ориентаций у студентов педагогического вуза.....	126
М.Д. Князева. Проблемы образования в Азии.....	134
В.В. Кромер. Соответствует ли Единый государственный экзамен поставленной цели?.....	141
Наши авторы	159

Contents

Ananich M.I. Role and place of higher school educational technologies both in society development and upgrading of specialists' innovation competences.....	5
O.A. Savochkina. Social adaptation of students as a kind of innovation activity of an institution of higher education.....	12
V.A. Adolf, N.F. Ilyina. Accompaniment of professional formation of pedagogue's innovation activity: essence, programs, technologies.....	22
Bezrodnaya L.V. Role of information support of social management in innovation activity.....	32
T.V. Kondratyeva. Segmentation of educational service market s an innovation element in activity of an institution of higher education.....	42
T.G. Vezirov, Z.B. Abdulaeva. Information and communication technologies in professional training of future teachers of information science in conditions of education modernization.....	52
O.A. Kozyreva. Modeling definitions of the category “education” as a tool of forming the culture of self-dependent work.	68
Zh.B. Baiseitova. Using gaming technique in teaching psychological disciplines.....	84
V.S. Vakhshtain. Higher education in Norway.....	94
N.Yu. Sergeeva. From the experience of art-pedagogical accompaniment of the professional training of a future teacher.....	112
L.F. Mikhaltsova. Forming value orientations of pedagogical students.....	126
M.D. Kniazeva. Education problems in Asia.....	134
V.V. Kromer. Does the universal state exam answer the assigned objective?.....	141
Information about authors.....	159



**РОЛЬ И МЕСТО НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ
ОБЩЕСТВА И ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ
ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ**

М.И. Ананич

Современные специалисты должны владеть рядом компетенций для выполнения своей профессиональной деятельности. Особую роль в развитии общества играют инновационные процессы, следовательно, у выпускников высшей школы должны быть сформированы инновационные компетенции. Это возможно осуществить на практике при правильном выборе образовательных технологий.

Ключевые слова: инновации, образовательные технологии, инновационные компетенции, прединциализм.

Образование – социальный институт, благодаря которому общество обеспечивает своих членов важными знаниями, в том числе о фундаментальных явлениях действительности, профессиональных навыках и культурных нормах и ценностях. Развитие общества и развитие образования тесно взаимосвязаны. Генезис общества в информационном и технологическом плане сформировало быстрорастущие потребности в информации и навыках, что привело к созданию социального института образования.

Изменяясь, общество формирует потребности в образовании, его уровнях, содержании, технологиях. Это, прежде всего, потребность в передаче культурных традиций, в осуществлении интеграционных процессов (изучение языка, единых норм и правил), благодаря чему образование позволяет интегрировать раз-

нообразное множество людей в единое общество, удовлетворять потребность в общении, формирует отношения между людьми. Образование не только передает культурные традиции, но и создает их, стимулируя интеллектуальную любознательность и критическое мышление, возникновение новых идей и их развитие.

Новые технологии пронизывают весь жизненный уклад общества, что позволяет ему меняться настолько быстро, что разительные трансформации могут произойти в течение жизни одного поколения. Если в индустриальном обществе люди должны владеть и применять механические навыки, то в постиндустриальную эпоху требуется формирование умений, связанных с информационными технологиями. Это в корне меняет профессиональную структуру общества, а следовательно, потребности в получении знаний и профессиональных навыков также претерпевают изменения.

Образование является стратификационным фактором формирования статусного положения человека в обществе с учетом его способностей. При этом удовлетворяется потребность самих индивидов занимать положение и исполнять социальные роли, благоприятствующие желаемому образу жизни. Образование позволяет также выявлять способности и превращать личные достоинства и достижения отдельных индивидов, в основу их социального статуса. Через образование человек из объекта управления превращается в субъект самостоятельной деятельности. Получение образования более высокого уровня удовлетворяет потребность в интеллектуальном и духовном росте, большем материальном достатке, а также создает возможность оценки индивида на основе достигнутого уровня образования (крединциализм).

В развитом обществе существует потребность в контроле положения, содержания, которое существует и реализуется в образовании. Явные потребности в получении знаний и профессио-

нальных компетенций сочетаются с латентными, связанными с заботой о детях, получением социального статуса, позволяющего подняться вверх по ступеням социальной лестницы.

Особенность современного технологического переворота, связанного с информатизацией, состоит в том, что он создает принципиально новые предпосылки для универсализации и глобализации человеческого взаимодействия. Благодаря широкому развитию микроэлектроники, компьютеризации, средств массовой коммуникации и информации, углублению разделения труда и специализации человечество объединяется в социальную целостность. Процесс глобализации общества не только формирует новые потребности в интеграции, социальной мобильности, формировании единого образовательного пространства, но и меняет требования к образованию. Сегодня назрела потребность в творческом характере образования как основы нового мышления, потребность приобретать знания, сделать этот процесс непрерывным в течение всей жизни индивида.

Важную роль для сферы образования играют политические решения на правительственном уровне о направлениях дальнейшего развития страны. Если Россия по-прежнему будет главную роль отводить развитию экономики, основанной на ресурсных отраслях, то сохранятся современные тенденции рынка труда — потребность в низкоквалифицированной рабочей силе, для которой не нужна серьезная подготовка. Такой путь развития образования может привести к снижению культурного и образовательного потенциала страны.

Экономика, основанная на знаниях, инновационный путь развития государства требуют развития элитного образования, инновационного мышления, способностей к коммерциализации знаний. При этом значительную роль играет деятельность государства по поддержке и формированию инновационной культуры

в обществе, развитию восприятия инноваций не только у тех, кто их будет продвигать, но и у тех, кто будет потреблять новые продукты. Таким образом, образование может задавать планку рынку труда.

В связи с развитием высокотехнологичного сектора экономики назрела необходимость качественных изменений в сфере образования, подготовки специалистов, способных искать нетрадиционные решения на основе фундаментальных знаний, осуществлять трансфер технологий, эффективно управлять инвестиционными и инновационными проектами. В этой связи следует развивать научные и инженерные школы, интегрированные с системой непрерывного образования, укреплять социальное партнерство с работодателями. А главное – нужно формировать новое мышление как тех, кто будет создавать и продвигать инновацию, так и тех, кто будет ее потреблять.

Известно, что внедрению инноваций препятствуют в том числе и причины психологического свойства – инерция мышления, индивидуальные, групповые и общественные стереотипы. Изменение стереотипов возможно при создании определенных условий, особенно эффективных в образовательной среде, где происходит становление личности специалиста. Именно здесь формируются профессиональные и лидерские компетенции, мотивация к предпринимательской деятельности, чувство ответственности и понимание необходимости ведения дел на уровне мировых стандартов. Особую роль в этом могут играть интерактивные образовательные технологии, позволяющие выстроить индивидуальную траекторию образования индивида – будущего специалиста и ориентированные на конкретный результат.

В свете принятия новых нормативных актов, позволяющих коммерциализацию результатов интеллектуального труда (ФЗ №217 от 2 августа 2009 г. «О внесении изменений в отдельные

законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной собственности)), актуальным становится не только генерация новых знаний и их скорейшее освоение, но и эффективное управление интеллектуальной собственностью. Следовательно, традиционный образовательный процесс, связанный, например, с разработкой или модернизацией продукта или технологии, должен быть дополнен консалтингом, при этом не просто индивидуальными консультациями, а консалтингом «вокруг» проекта, связанным с вопросами защиты и оценки интеллектуальной собственности, разработкой бизнес-плана, маркетинговыми исследованиями рынка, продвижением проекта.

В Новосибирской области уже имеется опыт реализации образовательного процесса в сочетании учебных и бизнес-часов, что дает возможность адаптации к профессии в процессе получения образования. Однако это не решает вопросов, связанных с готовностью разрабатывать и продвигать проекты, ориентироваться на саморазвитие.

С целью формирования проектного мышления в рамках «Инновационного марафона» в 2008 и 2009 гг. реализован проект «Разработка и реализация программ дополнительного профессионального образования „Компетентностный проектно-ориентированный подход к целевой подготовке инновационных проектных менеджеров для базовых промышленных предприятий Новосибирской области”».

Цель работы – повышение качества подготовки и переподготовки специалистов в области управления проектами – проектных менеджеров, руководителей проектов высокой квалификации в инновационной сфере, в том числе на основе интеграции с пред-

приятными Новосибирской области с учетом кадровых потребностей для решения следующих задач:

- формирование у специалистов системы теоретических знаний и практических навыков по методологии, методике проектного управления (Project Management) инновационной деятельностью, определения принципов и критериев эффективности проекта;
- укрепление интеграции образования с базовыми промышленными предприятиями Новосибирской области, заинтересованными в подготовке специалистов по программе ДПО;
- привлечение к участию в программе студентов старших курсов, аспирантов и молодых ученых технологических факультетов высших учебных заведений, заинтересованных в получении конкретных компетенций по разработке и продвижению в реальный сектор экономики инновационных проектов развития предприятий;
- привлечение к обучению в рамках программы ДПО специалистов крупных и средних предприятий Новосибирской области, а также выпускников Президентской программы подготовки управленческих кадров;
- использование ресурсов Центра развития инновационных компетенций.

Проект направлен на подготовку проект-менеджеров новой формации, способных управлять проектами по созданию конкурентоспособной продукции. Важными из задач являются создание предпосылок для консолидации инновационных потенциалов слушателей Президентской программы подготовки управленческих кадров и слушателей, прошедших целевую подготовку по инновационному проект-менеджменту, проведение совместных мероприятий с представителями промышленных предприятий

Новосибирской области по оценке разработанных слушателями проектов и формированию кадрового резерва.

Отличительной особенностью данной программы является *значительный объем самостоятельной работы слушателей*, основанной на продвижении на рынок инновационной продукции, услуги или технологии с последующим приобретением практических навыков, а также привлечение преподавателей из числа практиков, работающих в сфере реального инновационного бизнеса, в качестве руководителей или консультантов.

Изучаемые курсы представляют собой обобщение основных этапов инновационного процесса. Анализируя конкретные ситуации, используя инструментарий оценки и представления результатов НИОКР, слушатели приобретают личный, а не книжный опыт, который позволяет подготовить за время учебы конкретный проект и найти пути продвижения его на рынок.

Данный проект реализован на базе НГТУ. Аналогичная технология применяется в рамках Президентской программы при подготовке менеджеров инновационного бизнеса на базе НГУ.

ROLE AND PLACE OF HIGHER SCHOOL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES BOTH IN SOCIETY DEVELOPMENT AND UPGRADING OF SPECIALISTS' INNOVATION COMPETENCES

M.I. Ananich

Innovation processes play special part in society development; consequently, high school graduates must have formed innovation competences to realize their professional activity. It can be realized in practice by accurate selection of educational technologies.

Key words: innovations, educational technologies, innovation competences, credentialism.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК ВИД ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

О.А. Савочкина

В статье рассматриваются методы социальной адаптации студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова и словосочетания: социальная адаптация, социальные технологии, профессиональные компетенции, психолого-педагогические технологии.

Социальные технологии – это технологии, направленные на решение социальных проблем, на формирование условий жизни и развития общества, общественных отношений, социальной структуры с целью обеспечения потребностей человека, создания условий для реализации его потенциальных способностей и интересов, с учетом одобряемой обществом системы ценностей и взаимозависимости между общественным прогрессом и экономическим развитием.

В современных условиях модернизации образовательной системы важно выработать такую модель обучения, которая будет способствовать процессу социальной адаптации студентов. Как подчеркивает Б.Г.Ананьев, студенческий период является сенситивным периодом в развитии основных социогенных потенций человека [1]. В этой связи особый интерес представляет анализ положения молодежи на российском рынке труда. Его необходимость обусловлена двумя важнейшими обстоятельствами: во-первых, молодые люди составляют около 35% трудоспособного населения России; во-вторых, они – будущее страны.

Молодежь в возрасте 18-24 лет – это студенты и молодые люди, завершающие или завершившие профессиональную подготовку. В то же время именно молодежь является самой уязвимой группой, вступающей на рынок труда, не имеющей достаточного

профессионального и социального опыта и в силу этого менее конкурентоспособной. Но нельзя не учитывать, что молодежь уже сегодня во многом определяет политические, экономические и социальные процессы в обществе. Особую важность в этой связи приобретает выбор вузом психолого-педагогических технологий, которые являются разновидностью социальных технологий.

Под психолого-педагогическими технологиями принято понимать социальные технологии, которые косвенно воздействуют на человека через механизмы социальной, психологической и педагогической регуляции его социального самочувствия и поведения. Таким образом, для решения обозначенных выше задач необходимо в условиях модернизации системы образования в РФ создать такую модель, которая позволит студенту за время нахождения в вузе освоить требования общества к молодому специалисту и тем самым обеспечит безболезненный переход в производственную среду.

Однако технологизация учебного процесса имеет как своих сторонников, так и противников. Одним из факторов, объясняющих эту ситуацию, может служить тот факт, что первоначальное употребление термина «технология» в образовании в XX в. было связано с использованием технических средств обучения, а затем — с совершенствованием методов обучения и научной организации учебного процесса с целью повышения его эффективности. Позже технология образования стала определяться как проект педагогической системы, реализуемый на практике через строгую алгоритмизацию образовательного процесса.

Ряд ученых считают, что при технологизации учебной деятельности студента происходит определенное игнорирование личности студента и тем самым обеспечивается отсутствие в технологиях места для творчества преподавателя и учащегося, что это возможно лишь в производственной сфере. С.А. Крупник счита-

ет, что таким образом фиксируется неразличие гуманитарных технологий и производственных.

С учетом требований национальной системы оценки качества подготовки специалистов, энциклопедичности образования, разработанных отечественными учеными, а также рекомендаций ЮНЕСКО о переосмыслении понятия людских ресурсов и повышении роли субъекта в социальных преобразованиях и усовершенствованиях, способности его понять сложную динамику процессов развития и воздействовать на их ход, представляется целесообразным использовать такой интегральный критерий качества профессионального обучения, как «профессиональная компетентность» и «технологическое мастерство».

Технологическое мастерство – это интегральный критерий качества профессионального обучения, профессиональной деятельности и свойство личности, характеризующее высокое качество выполнения трудовых функций, культуры труда и межличностных коммуникаций, умение инициативно и творчески решать профессиональные проблемы, а также владение социальными, экономическими, юридическими, психологическими и морально-нравственными аспектами деятельности, готовность к принятию управленческих решений и предприимчивость к адаптации в новых условиях жизнедеятельности.

Основанием к проектированию новых технологий образования служит переориентация образовательных целей. Современный выпускник вуза сталкивается с проблемой его социальной адаптированности. После окончания вуза он, как правило, не готов решать социальные проблемы, испытывает сложности при выстраивании производственных и общественных отношений. Не менее сложным является для него вопрос реализации собственных потенциальных интересов и способностей. Процессы вертикальной мобильности также проходят для молодых людей болез-

ненно, выпускники вуза не готовы к новым условиям жизнедеятельности, в которых оказываются. Исключительное значение для выявления причин, приводящих к снижению социально-психологической адаптации, имеет изучение личностных особенностей студентов и специфики организационной культуры вуза и учебного процесса. Их объективизация приобретает особую актуальность, так как грамотная диагностика, коррекция и профилактика социально-психологической дезадаптации помогут помочь в становлении личности специалиста, сохранив студента как здоровую личность и эффективного профессионала. В целом существующая ситуация в определенной мере является одной из причин торможения общественного развития.

По словам заместителя председателя Комитета по труду и социальной политике Олега Еремеева¹, «характерной чертой современной российской системы высшего образования является то, что конечные результаты образовательной деятельности вузов, а именно – подготовка специалистов, слабо увязаны с требованиями работодателей, перспективами социально-экономического развития». «По формальным признакам в России самая высокообразованная рабочая сила. Вместе с тем переизбыток выпускников вузов, уровень и качество подготовки которых не устраивает работодателя, налицо уже сегодня, – считает Еремеев – они не способны составить костяк современных инженеров и менеджеров, которые могли бы грамотно выстроить процесс управления высокотехнологичным производством». Главная же и наиболее часто предъявляемая претензия работодателей, по его словам, «излишняя теоретичность профессиональной подготовки» и оторванность знаний, получаемых студентами в вузе, от практики. Большое значение для работодателей имеют и адаптационные

¹ О. Еремеев является по совместительству председателем Координационного совета объединений работодателей России

возможности выпускников – их обучаемость, личные качества. Бизнесмены часто сетуют, что выпускники вузов не нацелены на профессиональный и карьерный рост, не готовы к работе в команде, не обладают системным мышлением, не умеют преподнести себя и результаты своего труда в профессиональной среде. Таким образом, возникает необходимость в социальных технологиях, которые позволят ликвидировать данные пробелы.

Как отмечает И.С. Кон, ведущей сферой деятельности в студенческом возрасте становится труд с вытекающей отсюда дифференциацией профессиональных ролей [5]. Об этой возрастной группе нельзя говорить «вообще»: ее социально-психологические свойства зависят не столько от возраста, сколько от социально-профессионального положения. Образование, которое продолжается и на этом этапе развития, является уже не общим, а специальным, профессиональным, причем сама учеба в ВУЗе может рассматриваться как вид трудовой деятельности.

По словам Э. Шпрангера, данный период характеризуется тем, что на первый план выступает «кризис оторванности», чувство одиночества, которые во многом определяют особенности эмоциональных состояний юношей: склонность к крайним эмоциональным переживаниям, негативный эмоциональный фон, подавленность [2]. Существует и другая точка зрения: по словам А. Гезелла, в юношеском возрасте наступает равновесие: мятежность уступает место жизнерадостности, значительно увеличиваются внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремленность в будущее. Характерной чертой развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Формируются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Данные вопросы

играют особую роль при подготовке специалиста и его социальной адаптации.

С учетом вышеизложенного определяются технологии обучения и воспитания студентов в вузе. В первую очередь – это практикоориентированные образовательные технологии. Они позволяют реализовать самозащиту каждой отдельной личности и «заочно прожить» будущую профессиональную практику. Не менее важным направлением при решении этой задачи является организация практик, по результатам которой появляется возможность скорректировать как учебную среду, так и учебный процесс. Привлечение к преподаванию дисциплин специального блока работодателей, представителей получаемой студентами профессии также позволит определить ключевые моменты-индикаторы профессиональной адаптации будущих специалистов. Организация «деловых игр», «решение кейсов» позволяют почувствовать студенту в будущем профессиональном статусе и «проиграть» новую для него социальную роль.

Для профессиональной адаптации студентов важно предоставить им возможность совмещать на выпускных курсах работу и учебу. Это позволит определиться в сформированности профессиональных компетенций и до окончания вуза, в рамках дополнительного образования получить необходимые знания и умения.

Личностноориентированные и здоровьесберегающие технологии призваны подготовить молодого человека к решению более сложных проблем социализации. На молодежный студенческий возраст приходятся главные социальные и демографические события в жизненном цикле человека: завершение общего образования, выбор и получение профессии, вступление в брак, рождение детей. Исходя из проведенных исследований, мы выделили, что в дополнение к традиционным наиболее значимыми показателями, оказывающими воздействие на протяжении всего обуче-

ния в вузе, являются курс, на котором обучается студент, место рождения и воспитания (город, поселок городского типа или район-центр, село), количество детей в семье и порядковый номер рождения, показатель внутривозрастной мобильности.

Важным аспектом социальной адаптации студентов является подготовка их к будущей семейной жизни. Поэтому важно организовывать мероприятия, позволяющие сбалансировать половой дисбаланс студентов, в рамках физической культуры прочитывать курсы лекций по здоровому образу жизни и половому воспитанию.

Необходимым условием успешного обучения студента в вузе является освоение новых для него правил и норм учебы, устраняющих ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующих возможность конфликта со средой. На протяжении всего периода обучения складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к выбранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

А.Е. Росляков считает, что в течение обучения студент переживает процессы профессиональной адаптации – приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе; социально-психологической адаптации – приспособление индивида к группе, взаимоотношения с ней, выработка собственного стиля поведения [4].

На основании проведенного анализа литературы можно выделить следующие критерии успешности социально-психологической адаптации студентов в вузе:

- способность к приспособлению к существующим в обществе студентов и преподавателей вуза требованиям за счет присвоения норм и ценностей данного сообщества;
- формирование самосознания и ролевого поведения;
- способность к самоконтролю;
- выработка собственного стиля поведения;
- готовность к активной деятельности, успешность овладения профессиональными знаниями и навыками.

Учитывая, что существуют возрастные особенности в формировании личности, которые заключаются в социальной активности, мотивированности, гибкости, эмоциональности, выбранные технологии должны быть гибкими и легко поддающимися коррекции. Определенную трудность представляет и тот факт, что в социологии, экономике и педагогике не существует еще достаточно надежных критериев оценки эффективности профессиональной деятельности специалистов, что усложняет формирование точного прогноза становления специалиста на различных этапах обучения и в первую очередь в условиях вуза.

Поэтому необходимо своевременно осуществлять исследования и диагностику студентов разных курсов. В качестве инструментария для диагностики социально-психологической адаптации студентов может быть использован психодиагностический пакет, составление которого обусловлено необходимостью исследования личности студентов на трех основных ее «этажах». Декларативный уровень диагностируется методикой Лири; субъективно-переживаемый – методикой 16 PF (A), неосознаваемый – методом портретных выборов Л. Сонди. Для изучения общего интеллектуального уровня использовалась методика КОТ (Краткий Отборочный Тест), для изучения особенностей межличност-

ных отношений в учебных – группах модифицированная модель социометрии Богартуса [4].

Исходя из предмета исследования, вызывает особый интерес метод диагностики межличностных отношений, который представляет собой модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири и базируется на представлении о важной роли оценок и мнениях значимых для данного индивида окружающих лиц, под влиянием которых происходит его персонификация, т.е. формирующаяся личность идентифицируется со «значимыми для него другими личностями». Для исследования межличностных отношений в учебных группах может быть использован так же авторский вариант социометрического исследования А.Е. Рослякова, представляющий собой модификацию теста межнациональных отношений Богартуса [4].

Результаты исследований раскрывают роль некоторых личностных и социальных факторов в формировании и развитии процесса профессионального становления и адаптации студента в вузе. Например, в ходе исследований, проводимых Институтом рекламы и связи с общественностью Новосибирского государственного педагогического университета было выявлено, что абитуриенты осуществляют выбор профессии в основном по совету старших либо это результат реализации семейного профессионального сценария. Студенты с 1-го по 5-й курс в значительной мере отличаются по своим интеллектуальным и личностным показателям. Так, ведущими тенденциями у студентов 1-го курса является их адаптация к ощущениям давления внешней среды – вуза. Студенты 2-го курса являются относительно адаптированными, и их интеллектуальность приобретает более независимый и стабильный характер, у них наблюдается отстранение от эмоционального влияния со стороны окружения. Происходит более полная интеграция студенческой роли в ролевой диапазон.

Наиболее адаптированной группой к включению в реальные профессиональные роли является 3-й курс. При исследовании студентов 4-го курса обращает на себя внимание особый кризис, который характеризуется сменой идентификации, неустойчивостью ролевого диапазона, наблюдается экзистенциальный кризис. Если студент не совмещал работу с учебой, то у таких студентов на 5-м курсе уровень готовности к быстрой и безболезненной адаптации на рабочем месте является недостаточным, что приводит к трудностям процесса профессиональной адаптации и может приводить к конфликтам в производственных коллективах.

После прохождения производственной и преддипломной практик студенты отмечают, что социально-психологическая обстановка в производственных коллективах структурно отличается от их ожиданий. В организациях и фирмах имеются свои устойчивые традиции, корпоративная культура, которые формируют недоверчивое, подозрительное отношение к представителям других специальностей, что приводит к нивелировке полученных управленческих навыков в условиях вуза.

Следовательно, для успешного решения существующих социально-психологических проблем необходимо внедрять в образовательный процесс такие технологии социального управления как социальный менеджмент.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б.Г.** Гносеологическая и психологическая характеристика принципа доминанты / Б.Г. Ананьев // Академик А.А. Ухтомский. – М.: Л., 1965. – С. 44–61.

2. **Шпрангер, Э.** Основные идеальные типы индивидуальности / Э. Шпрангер // Психология личности: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С.55–60.

3. Росс, Л. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт; пер. с англ.; под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. – М., 1999.

4. Росляков, А.Е. Социально-психологическая адаптация студентов в условиях вуза МПС: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.Е. Росляков. – Ярославль, 2003. – 195 с.

5. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М., 1984.

SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS AS A KIND OF INNOVATION ACTIVITY OF AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

O.A. Savochkina

The paper considers methods of social adaptation of students' personality in the process of teaching in an institution of higher education.

Key words: social adaptation, social technologies, professional competencies, psychological and pedagogical technologies.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, ПРОГРАММЫ, ТЕХНОЛОГИИ

В.А. Адольф Н.Ф.Ильина

В статье анализируются научные подходы к определению сущности понятия «сопровождение», описываются особенности сопровождения инновационной деятельности педагога через разноуровневые программы и технологии сопровождения программ профессионального становления педагогов, осуществляющих инновационную деятельность.

Ключевые слова и словосочетания: сопровождение, инновационный процесс, педагогическая стратегия, тьюторство.

Проблематика сопровождения инновационных процессов в российском образовании разрабатывается рядом исследовательских групп и отдельными учеными примерно в течение десяти лет. Практически ежегодно проводятся различные конференции, симпозиумы по вопросам сопровождения инновационной деятельности в различных ее аспектах (тьюторские конференции в г.Томске, конференции по сопровождению инновационных проектов в области образования в Москве, Томске, Красноярске. И то, что интерес к теории и практике сопровождения профессионального становления в последние годы возрастает, на наш взгляд, обусловлено тем, что реализация данной стратегии позволяет субъекту стать преобразователем собственной профессиональной деятельности посредством запуска процессов саморазвития и управляемого образования.

Хотя термин «сопровождение» прочно вошел в профессиональную жизнь психологов, педагогов и употребляется как концептуально, так и в отношении практической деятельности по решению конкретных проблем, нет еще единства мнений специалистов в определении этого понятия. Так, в работах Ю.В. Слюсарева, основоположника данной теории в психологическом аспекте, «сопровождение» употребляется для обозначения «недирективной формы оказания психологической помощи», направленной не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [7].

Некоторые исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, успешно организованное психологическое сопровождение, по их мнению, открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна [5].

Т. Яничева под психологическим сопровождением понимает систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, направленных на создание оптимальных условий [8]. Сущностной характеристикой сопровождения в данном подходе является создание условий для перехода педагога к «самопомощи». Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными и профессиональными трудностями». В отличие от коррекции сопровождение предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов субъекта и личности, опору на его возможности и создание на этой основе условий для развития. Данные исследования явились основой для определения педагогического смысла процесса сопровождения.

Нами сопровождение рассматривается как педагогическая стратегия¹, обеспечивающая профессиональное становление педагога, ориентированного на инновационную деятельность. Данная стратегия направлена на разрешение противоречия между наличием проблемы в профессиональной деятельности и неосознанностью оснований данной проблемы, а также отсутствием способности у педагога самостоятельно ее решить.

Как отмечает Е.И. Казакова, наиболее важной характеристикой сопровождения выступает взаимодействие сопровождающей и сопровождаемой сторон в решении проблемы. Поэтому предметом стратегии сопровождения является, на наш взгляд, субъект-субъектное взаимодействие. Отличительной особенностью процесса сопровождения является то, что при его осуществлении ак-

¹ Педагогическую стратегию определяем как деятельность, в которой выделяется отдаленная цель и средства ее достижения.

туализируется потенциал сопровождаемого и он приобретает опыт решения проблем собственной профессиональной деятельности. Чаще всего процесс сопровождения реализуется через специально организованное образование субъекта.

Сущность педагогической стратегии «сопровождение» определена нами с опорой на научные работы ряда авторов, таких И.А. Грабовской, М.Т. Громковой [1], Е.И. Казаковой [3, с.7-43], Г.Н. Прокументовой [3, с. 14-36] как специальный вид деятельности, направленный на поддержку деятельности субъекта, т.е. предупреждение и преодоление проблем в его профессиональном становлении посредством составления и реализации образовательной программы. Отметим, так как в нашем случае речь идет об инновационной деятельности, то субъектом профессионального становления может выступать как отдельный педагог, так и команда педагогов данного образовательного учреждения. Когда речь идет об отдельных педагогах, осуществляется индивидуально-ориентированное сопровождение посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ. В случае, если речь идет о команде педагогов, то сопровождение носит системно-ориентированный характер и средствами его выступают программа образования педагогов данного образовательного учреждения и индивидуальные образовательные программы.

Особенностью концепций педагогического сопровождения является проектирование этого процесса «от сопровождаемого», что, на наш взгляд, связано с эффективностью самого процесса сопровождения. Несмотря на то, что сопровождение – двусторонний процесс, но результат его тем выше, чем активнее «сопровождаемый», чем больше внимания и фактического времени при реализации уделяется содержанию и способам действий «сопровождаемого». По сути, данная стратегия основывается на компетентностном подходе, ориентируясь на образование «через деятель-

ность», тем самым решая вопросы о мотивации, целях, содержании, методах, средствах и результатах деятельности «сопровожаемого». Единицей содержания образования в педагогической стратегии «сопровождения» являются способы деятельности.

Технологии, формы, способы, приемы реализации педагогической стратегии сопровождения одновременно и субъективны, и объективны, поскольку, с одной стороны, зависят от личностных качеств сопровождающего, а их реализация от его мастерства (профессионализма), с другой – они объективированы в технологии и процедуры сопровождения.

Как было отмечено выше, средством реализации технологии сопровождения является разработка и реализация образовательных программ как для отдельных индивидуумов, так и коллективов в целом.

Считаем целесообразным остановиться на характеристике тех групп образовательных программ, которые встречаются в практике реализации педагогической стратегии «сопровождение», т.к. от того, к какой группе относится программа, зависят ее содержание и способы реализации. Чаще всего в практике сопровождения встречаются *ориентационные* и *прикладные* программы, реже – *фундаментальные* и практически отсутствуют *информационные*².

Ориентационные программы предназначены создавать условия для осознанного выбора того или иного вида деятельности (чаще всего в системе образования данные программы относятся к инновационной деятельности и предполагают реализацию комплекса мероприятий самоопределяющего характера). Результатом освоения программ данного типа является способность осуществлять осознанный выбор траектории профессионального движе-

² Классификация групп программ предложена Е.И. Казаковой.

ния, а следовательно, инновационной технологии, в рамках которой профессиональная деятельность реализуется.

Прикладные программы направлены на формирование у «сопровождаемого» умения преобразовывать педагогическую действительность и самого себя. Результатом освоения данной группы программ является способность действовать тем или иным способом для решения проблем в своей профессиональной деятельности на практике.

Фундаментальные программы предполагают создание условий для освоения тех или иных теорий, концепций. Чаще всего они используются в подготовке и переподготовке кадров системы образования или как составная часть комбинированных программ повышения квалификации. Использование их как отдельных программ в практике реализации педагогической стратегии «сопровождение» нами не обнаружено.

Большинство программ в рамках педагогической стратегии сопровождения строятся по модульному принципу. При таком построении программы (законченности и самостоятельности каждого модуля) «сопровождаемый» имеет возможность на этапе специально организованного самоопределения выбрать только те модули, которые необходимы для решения проблем его практической деятельности или для осуществления следующего шага в деятельности ближайшего периода, и оформить эти модули в своей индивидуальной образовательной программе, а также спроектировать последовательность изучения и собственные действия по их освоению.

Рассмотрим технологии, которые реализуются чаще всего в рамках педагогической стратегии сопровождения. Наиболее распространенная из них – технология тьюторского сопровождения. Не особенностью является наличие тьютора, основная деятельности которого заключается в организации процесса профессионально-

го становления педагога, обеспечении освоения «сопровождаемым» содержания, средств и способов профессиональной педагогической деятельности. Данная технология предполагает совместную деятельность сопровождающего (тьютора) и сопровождаемого по поводу разрешения проблем практической профессиональной деятельности и включает следующие основные этапы:

1. Выявление проблемы и понимание ее оснований.
2. Поиск путей решения данной проблемы.
3. Разработка плана решения проблемы.
4. Оказание первичной помощи в ходе реализации плана.

Если речь идет о сопровождении деятельности ближайшего периода, то этапы иные:

1. Анализ состояния деятельности педагога в момент исследования. Выявление достижений, проблем и трудностей.
2. Проектирование деятельности ближайшего периода.
3. Проектирование необходимого и достаточного образования педагога для осуществления данной деятельности.
4. Проектирование и осуществление мероприятий по сопровождению образования и деятельности педагога.

Данный вид деятельности в сфере образования на данный момент времени является инновационным. Так, один из вариантов технологии тьюторского сопровождения разрабатывается командой Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования [2]. Данный вариант технологии тьюторского сопровождения предполагает осуществление поддержки процессов самоопределения, самоосуществления и самореализации педагога в профессиональной деятельности посредством создания условий для рефлексии и анализа педагогом собственной профессиональной деятельности, проведения профессиональных проб, тренингов, стажировок.

Тьюторство является технологией сопровождения программ профессионального становления отдельных групп педагогов (или отдельных педагогов), включающей техники сопровождения профессиональной траектории учителя. Данная технология имеет свои «ограничения», чем и объясняется тот факт, что, несмотря на ее преимущества, применение на практике этой технологии ограничено.

Технология тьюторства имеет следующие ограничения: обычно подготовка тьюторов осуществляется по тому или иному содержанию (вопросу, проблеме), поэтому тьюторы «удерживают» практику не в целостности, а определенный ее аспект, что значительно сужает поле их деятельности.

Кроме того, по нашему мнению, технология тьюторского сопровождения является каскадной, т.к. она предполагает подготовку небольшой группы учителей, которая затем обучает и сопровождает большую группу. Применение этой технологии является новым, инновационным шагом, но для повышения ее эффективности необходимо подготовить достаточное количество учителей в одной школе – школьную инновационную команду. Это связано с тем, что системные изменения в образовательном учреждении возможны только в случае командной работы по комплексному преобразованию целей учебных занятий, организации учебного процесса, содержания обучения, методик изучения отдельных учебных предметов, управления учебным процессом и т.д. [4].

В работе «Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики» (Серия «Актуальные вопросы развития образования») [6] предложены идеи для разработки более эффективной технологии сопровождения профессионального становления учителей инновационных школ. Авторы отмечают, что необходимо связывать профессиональное становление педагога с программой

развития как образовательного учреждения, так и экономической ситуации в целом.

Основными являются следующие идеи:

- обучение учителей в большей степени должно проходить в школах, где обучающиеся наблюдают, ассистируют и преподают, должно происходить как в формальной, так и неформальной обстановке;

- обучение должно происходить на протяжении всей учительской карьеры;

- обучение должно соответствовать реальной практике учителя и быть направлено на решение проблем его профессиональной деятельности;

- обучение учителей должно начинаться с определения ими своих потребностей;

- самообучение должно являться важным фактором;

- профессиональное сообщество внутри школы должно поддерживать процесс обучения, обеспечивать техническую поддержку инноваций и помогать учителям. Такое профессиональное сообщество может выходить за пределы школы [6, с. 69–70].

На наш взгляд, данный подход к сопровождению профессионального развития оправдан в том случае, если речь идет о педагогах, занимающихся инновационной деятельностью.

Таким образом, анализ научной литературы и инновационной практики образования позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Педагогическая стратегия «сопровождение» на этапе послевузовского образования на сегодняшний день реализуется в основном в технологии тьюторского сопровождения и имеет ряд отличительных особенностей: модульный характер построения программ, персоналистические принципы их реализации и др.

2. Если речь идет о поддержке инновационной деятельности учителя, то необходимо разрабатывать модели профессионально-го сопровождения нового типа, в основу которых могут быть положены идеи, обозначенные выше, а также инновационная деятельность, ее анализ и рефлексия. Это сопровождение должно быть основано на возможности профессиональной ориентации и карьерного консультирования.

Библиографический список

1. **Громкова, М.Т.** Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие для вузов / М.Т. Громкова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

2. **Гуртовенко, Г.А.** Руководство по организации сопровождения профессионального развития педагогов: уч.-метод. пособие / Г.А. Гуртовенко, Г.А. Железцова, С.А. Зенкина, Н.А. Костина. – Красноярск: Гротеск, 2006. – 88 с.

3. **Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / Под ред. Е.И. Казаковой, А.М. Мойсеева.** – М.: РОССПЭН, 2003. – 168.

4. **Мкртчян, М.А.** Фазы переходного периода от группового способа обучения к коллективному / М.А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – 1995. – №2. – С.8–41.

5. **Мухина, В.С.** Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛИ РАО. / В.С. Мухина, В.А. Горянина // Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Горяниной. – М., 1997. – С. 4–42.

6. **Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики.** – М.: Алекс, 2006. – 264 с.

7. **Слюсарев, Ю.В.** Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности / Ю.В. Слюсарев: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992.

8. **Яничева, Т.** Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки / Т. Яничева // Журнал практического психолога. – 1999. – №3. – С. 101–119.

ACCOMPANIMENT OF PROFESSIONAL FORMATION OF PEDAGOGUE'S INNOVATION ACTIVITY: ESSENCE, PROGRAMS, TECHNOLOGIES

V.A. Adolf, N.F. Ilyina

The paper analyses scientific approaches to the definition of the concept "accompaniment" as well as describes features of both pedagogue's innovation activity through split-level programs and accompaniment technologies of professional formation programs of pedagogues realizing innovation activity.

Key words: accompaniment, innovation process, pedagogic strategy, tutorage.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.В. Безродная

Переход к инновационной экономике, которая базируется на эффективной системе разработки и внедрения новых технологических решений в различные сферы деятельности, требует как эффективного использования технологий социального управления, так и качественного информационно-коммуникационного обеспечения.

Ключевые слова: информационное обеспечение, информационные ресурсы, инновационная деятельность, социальное управление.

Важнейшее место в социально-экономическом развитии ведущих мировых держав занимает инновационная деятельность, которая является приоритетом для государств, стремящихся найти собственную нишу и прочно занять лидирующие позиции в мировой экономике. Инновационная переориентация все более и более обозначает себя как важнейшая составляющая долговременного курса общегосударственной стратегии, направленной на обеспечение длительного, устойчивого социально-экономического развития страны на базе формирования в его основе высоко конкурентного хозяйственного комплекса, в равной мере и генерирующего, и практически использующего все достижения современного научно-технического прогресса.

Необходимость активизации инновационной деятельности в нашей стране обусловлена следующими факторами. Во-первых, процессы глобализации и интеграции страны в мировое сообщество требуют поиска собственного места национальной экономики в мировом хозяйстве. Экспорт сырьевых ресурсов и продуктов их первичной переработки не может обеспечить стабильное положение на мировых рынках. Выходом в данной ситуации является развитие отраслей по выпуску высокотехнологичной продукции, имеющей некоторые преимущества перед зарубежными аналогами либо не имеющей аналогов, т.е. построение экономики инновационного типа. Во-вторых, это научно-технический потенциал. В ходе проводимых реформ удалось сохранить научно-технический потенциал, достаточный для решения актуальных проблем социально-экономического развития страны. Однако неразвитость инновационной деятельности не позволяет в полной

мере получать отдачу от отечественных научных достижений, в результате большинство перспективных научных разработок оказываются нереализованными.

Ориентиром становится инновационный тип развития социально-экономической системы, в основе которого лежит непрерывный и целенаправленный процесс поиска, подготовки и реализации нововведений, позволяющих повысить эффективность функционирования общественного производства и степень реализации потребностей общества.

На современном этапе в развитых странах наблюдается переход к инновационной экономике, которая базируется на эффективной системе разработки и внедрения новых технологических решений в различные сферы деятельности, включая образование, здравоохранение. Решающее значение приобретает способность максимально эффективно использовать инновационные технологии. Главнейшим ресурсом становится человек, его способность осуществлять и воспринимать инновации, что позволяет говорить о важнейшей роли социального управления в реализации инновационного пути развития.

Социальное управление неотделимо от непрерывного процесса производства и воспроизводства информации. Информационная система – важное средство управления социальными процессами. Она помогает разобраться в сложных и многообразных явлениях и процессах общественной жизни, способствует выработке самостоятельной ориентации, без которой невозможно формирование мировоззрения. Без информационного обмена нет управления, потому что субъект управления утрачивает возможность доводить свои решения до объекта управления и получать ответные сигналы и сообщения. Управление, следовательно, предполагает коммуникативную связь, поэтому информационные

компоненты являются элементами содержания всякой управляющей системы [4].

Эффективное управление различными социальными организациями и системами немислимо без использования информации. Такая ситуация предопределяется тем, что управление в своей сущности есть подготовка, принятие и осуществление цепи последовательных решений управляющей системой на основе информации, отражающей состояние управляемого объекта и окружающей среды, а также степень исполнения (или невыполнения) принятых управленческих решений.

В Национальном докладе «Информационные ресурсы России» (1999) отмечено: «Уровень развития информационных ресурсов в значительной степени определяет качество функционирования отраслей социальной сферы. Наиболее развитые системы государственных информационных ресурсов в этих отраслях традиционно имелись в здравоохранении и образовании». За рубежом уже в 1970-х годах информационные ресурсы относили к экономическим ресурсам в качестве четвертой их составляющей (дополнительно к трудовым, материальным, финансовым).

Понятие «информационные ресурсы» стало широко использоваться после публикации в 1985 году книги Г.Р. Громова «Национальные информационные ресурсы: проблемы промышленной эксплуатации» [2]. Под информационными ресурсами понимается вся совокупность сведений, получаемых и накапливаемых в процессе развития науки и практической деятельности людей для их многоцелевого использования в общественном производстве и управлении.

Анализ существующих дефиниций понятия «информационные ресурсы» показывает, что одни авторы, например Н.Б. Зиновьева (1996), к информационным ресурсам относит знание, зафиксированное на материальных носителях, т.е. социальную ин-

формацию; авторы терминологического словаря «Библиотечное дело» (1997) под информационными ресурсами понимают «совокупность информационных данных на традиционных и машиночитаемых носителях, хранящихся в библиотеках и других информационных учреждениях...»; В.В. Воробьев в это понятие включает, кроме собственной информации, и средства ее обработки, а другие ученые добавляют к составленным компонентам информационных ресурсов и кадровое обеспечение. Таким образом, в теории понятие «информационные ресурсы» употребляется в узком и широком смысле и значении [7].

Термин «информационные ресурсы», по определению Ю.М. Арского и соавторов (2000), означает создаваемые и имеющиеся в наличии запасы информации, к которым относятся: печатные издания; электронные издания; базы и банки данных и т.д. [1].

Закон РФ «Об информации, информатизации и защите информации» №24-ФЗ от 24.02.95 г. определяет информационные ресурсы как «отдельные документы и отдельные массивы документов, документы и массивы документов в информационных системах (библиотеках, архивах, фондах, банках данных, других информационных системах)». Следовательно, информационные ресурсы согласно Закону «Об информации...» составляют не сведения в чистом виде. Их образует только документированная информация.

Ю.Н. Дрешер (2005), подчеркивая сложность и многокомпонентность данной категории, предлагает включать в состав информационных ресурсов следующее:

– созданные ранее и создаваемые в настоящий момент опубликованные и неопубликованные первичные документы на любых носителях (книги, периодические издания, нотные и изоиздания, диссертации и т. д.);

б-

- полнотекстовые базы данных;
- фонды опубликованных и неопубликованных первичных документов, собираемые библиотеками, центрами информации, архивами и другими учреждениями;
- созданная прежде и создаваемая библиографическая продукция;
- справочно-библиографический аппарат (СБА) библиотек, информационных центров и архивов, в том числе каталоги и библиографические картотеки;
- фактографические базы данных;
- обзорно-аналитическая продукция (аналитические обзоры, прогнозы, дайджесты и т. д.);
- услуги, предлагаемые на информационном рынке;
- компьютерные сети связи;
- программные средства, обеспечивающие создание информационных систем и развитие телекоммуникационных сетей;
- учреждения (редакции, издательства, библиотеки, информационные центры, книготорговые учреждения и т.д.), обеспечивающие создание информационной продукции, накопление и использование информационных ресурсов.

Информационный ресурс представляет собой совокупность знаний, получаемых и накапливаемых в процессе развития науки, практической деятельности людей и функционирования различных устройств, которые фиксируются на физических носителях информации (магнитных, бумажных), обеспечивающих их передачу во времени и пространстве потребителям для решения управленческих, производственных и научных задач.

Согласно Федеральному закону «Об участии в международном информационном обмене» (1996) информационный ресурс включает отдельные документы и отдельные массивы докумен-

тов, хранящиеся в информационных системах (библиотеках, архивах, фондах, банках данных, других видах информационных систем).

Информационные ресурсы имеют специфические особенности:

- нерасходуемость, неисчерпаемость, что обеспечивает возможность их многоразового и многоцелевого использования; по мере развития общества и роста потребления знаний его запасы не убывают, а увеличиваются;

- несамостоятельность информационных ресурсов: они имеют лишь потенциальное значение; только соединяясь с другими ресурсами (опыт, труд, квалификация, техника, энергия, сырье), информационные ресурсы проявляют себя «кинетически» – как движущая сила;

- эффективность применения связана с эффектом первоначального (повторного) производства знаний, информационное взаимодействие позволяет получить новое знание ценой значительно меньших затрат по сравнению с затратами труда, энергии, времени на его прямое генерирование;

- неотчуждение при обмене или продаже;

- постоянный рост объема потоков;

- изменчивость состава вследствие изменений информационных потребностей общества и развития продукции и услуг, предлагаемых на информационном рынке;

- сложность вычленения активной и пассивной частей ресурсов из-за различных темпов старения информации; отсутствие прямой зависимости между временем создания информации и ее полезностью (ценностью), поскольку информацию старит не время, а появление нового знания, опровергающего или уточняющего прежнее;

– неразрывное единство элементов, составляющих совокупные информационные ресурсы общества, невозможность или нецелесообразность использования только какой-либо их части (одного региона, одной страны и т.д.) [3].

Под информационным обеспечением понимается совокупность процессов по подготовке и представлению специально подготовленной информации для решения управленческих, производственных, научных и других задач. Информационное обеспечение есть процесс удовлетворения потребностей конкретных пользователей в информации, основанной на применении специальных методов и средств ее получения, обработки, накопления и выдачи в удобном для использования виде [8].

Информационно-коммуникативные технологии являются довольно сложным феноменом, включающим в себя программно-технические средства, совокупность интегрированных приемов и методов информационно-коммуникативного воздействия, определенный набор знаковых функций, четкие процедуры и последовательность этапов, но помимо всего этого, его осмысление требует определенного социально-философского контекста: его связи с общественными потребностями, мировоззренческими принципами и ценностными ориентациями [9].

Одной из современных особенностей социальных систем является смещение точки активности с коммуникатора и средств коммуникации на объект воздействия, перестающий быть пассивным и обретающий свойство активного субъекта. Информационная система, основанная на различии между активным субъектом коммуникации и пассивным объектом информационного воздействия, заменяется более прогрессивными субъект-субъектными отношениями. Диалог, партнерские отношения, равные доли инициативности обеих сторон становятся атрибутивными характеристиками новой формы коммуникации. Именно поэтому в

информационном обеспечении управления особое место принадлежит изучению общественного мнения, методам конкретного социологического исследования, методам социальной диагностики и социальных технологий. Такая информация на всех этапах социального управления позволяет обнаруживать вновь возникающие процессы и явления, объективные противоречия [4].

Таким образом, переход к инновационной экономике, которая базируется на эффективной системе разработки и внедрения новых технологических решений в различные сферы деятельности, требует как эффективного использования технологий социального управления, так и качественного информационно-коммуникационного обеспечения.

Библиографический список

1. **Арский, Ю.М.** Инфосфера: Информационные структуры, системы и процессы в науке и обществе / Ю.М. Арский, Р.С. Гиляревский, И.С. Туров, А.И. Черный. – М.: ВИНТИ. – 1996. – 489 с.
2. **Громов, Г.Р.** Национальные информационные ресурсы: проблемы промышленной эксплуатации / Г.Р. Громов. – М.: Наука. 1985. – 240 с.
3. **Дрешер Ю.Н.** Организация информационного производства / Ю.Н. Дрешер. – М.: Фаир-Пресс, 2005. – 248 с.
4. **Киготь, В.Я.** Социальное управление: Теория, методология, практика / В.Я. Киготь, Д.И. Грядовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 311 с.
5. **Князева, Л.В.** Информационно-аналитическое обеспечение социального управления / Л.В. Князева, Е.П. Тавокин // Социология власти. – 2005. – №4. – С. 5-22.

6. **Князева, Л.В.** Информационно-аналитическое обеспечение социального управления / Л.В. Князева, Е.П. Тавокин // Социология управления: учебник / под общ. ред. В.Э. Бойкова. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – С. 168-191.

7. **Леончиков В.Е.** Информационные потребности: региональный аспект / В.Е. Леончиков // Проблемы информационной культуры: Сборник статей. – Краснодар, 1999. – Вып. 8. Региональные факторы развития культуры: Информационный аспект. – С. 100-111.

8. **Маркетинг: учебник / А.Н. Романов, С.А. Красильников, Ю.Ю. Корлюгов и др.; под ред. А.Н. Романова.** – М.: Банки и биржи; ЮНИТИ, 1996. – 560 с.

9. **Русаков, А.Ю.** Проблема социальной обусловленности классических и симуляционных информационно-коммуникативных технологий / А.Ю. Русаков // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 6. – 2008. – Вып. 1. – С. 188-194.

ROLE OF INFORMATION SUPPORT OF SOCIAL MANAGEMENT IN INNOVATION ACTIVITY

Bezrodnaya L.V.

Innovation economics is based on an efficient system of new technological solutions development and their penetration into various scopes of activity. Transition to innovation economics requires both efficient use of social management technologies and information communicative support of high quality.

Key words: information support, information resources, innovation activity, social management.

СЕГМЕНТИРОВАНИЕ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ЭЛЕМЕНТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Т.В. Кондратьева

В современных условиях высокой конкуренции возникает необходимость в применении инструментов маркетинга в образовательной среде. Сегментирование рынка образовательных услуг является необходимым и инновационным элементом деятельности вуза.

Ключевые слова: сегментирование, инновация, образовательная среда.

Важнейшей проблемой в развитии любого общества является выработка стратегии экономического роста. По мнению выдающегося экономиста И. Шумпетера, основная движущая сила экономического роста – это «радикальные инновации» предпринимателей. Особенно важна роль этого механизма в переходные периоды и в условиях финансовых кризисов. Рассматривая возможность и целесообразность применения маркетинга в условиях отечественной экономики, следует отметить, что в нашей стране используются пока отдельные приемы и методы маркетинга, хотя он позволяет организации быть на шаг впереди.

Классик маркетинга Ф. Котлер определяет его как «вид человеческой деятельности, направленной на удовлетворение нужд и потребностей человека посредством обмена». По определению, одобренному Американской ассоциацией маркетинга (АМА) в 1985 году, маркетинг представляет собой «процесс планирования и воплощения замысла, ценообразования, продвижения и реализации идей, товаров и услуг посредством обмена, удовлетворяющего целям отдельных лиц и организаций».

В настоящее время в маркетинге на первое место выходит ориентация на потребителя, воздействие на спрос, который бы

соответствовал предложению. Перемены в экономической жизни сказались не только на рынке производственной сферы, но и на рынке услуг, в частности образовательных. Так как образование является одним из ведущих секторов в отрасли, то можно утверждать, что оно так же ощущает давление рынка в эпоху перемен. Будучи связанными новыми обязанностями и свободами, процессы управления в вузах становятся все более адекватными тем, которые используются в сфере предпринимательства. Так, высшие учебные заведения уже столкнулись с рядом проблем, связанных с процессами эффективного управления.

Обострение конкуренции в вузовской системе нарастает и обусловлено оно, в том числе, ростом числа негосударственных образовательных учреждений и коммерциализацией государственных. В связи с этим вузы ищут новые пути развития и своего продвижения на рынке, обеспечивая тем самым выживание в конкурентной среде.

Таким образом, современный этап развития образовательных услуг в России также требует применения маркетингового подхода в управлении образовательными учреждениями. Н.М. Авсянников считает, что «накопленный российский опыт, использование маркетинговых концепций вузами сдерживается субъективными факторами – недостаточным уровнем развития рынка и теоретического обоснования маркетинга как философии управления [6, с. 28]. В данном случае маркетинговый подход означает разработку и реализацию маркетинговой стратегии, которая включает в себя изучение и понимание самого рынка образовательных услуг.

Реальными участниками маркетинговых отношений являются не только образовательные учреждения, но и потребители (отдельные личности, предприятия и организации), службы занятости, биржи труда, органы регистрации, а также общественные

институты и структуры, причастные к продвижению образовательных услуг на рынке. Особую роль среди субъектов маркетинга образовательных услуг играет личность студента, слушателя дополнительного образования.

Студент как личность является не только материальным носителем образовательных услуг и пользователем в процессе труда, но и единственным конечным потребителем этих услуг. Важно отметить, что личность как субъект и потребитель образовательных услуг приобретает знания с целью удовлетворения собственных потребностей. На первом этапе – это познавательные потребности, которые в дальнейшем служат основой для удовлетворения других потребностей человека. Личность, как обладатель, пользователь и конечный потребитель образовательных услуг осуществляет конкретный выбор своей будущей специальности, благодаря чему объединяются и налаживают свои отношения все остальные субъекты рынка образовательных услуг, в которые входят:

- государство;
- предприятия;
- общественные институты;
- посредники;
- образовательные учреждения.

Перечисленные субъекты выступают как промежуточные потребители образовательных услуг, и их деятельность включает следующие функции:

- информирование образовательных учреждений и структур, посредников и отдельных личностей о предъявляемом спросе;
- установление особых требований к качеству образовательных услуг и своим будущим работникам с позиции профессио-

нальных требований; участие в оценке качества образовательных услуг;

- определение места, условий для будущей трудовой деятельности выпускников и выполнение этих условий;
- полное или частичное возмещение затрат, оплата или иные формы компенсации за оказанные услуги.

Важно подчеркнуть, что перед вышеперечисленными категориями потребителей возникает необходимость решения таких проблем, как: кем представлен рынок образовательных услуг, каков его объем и тенденции развития и под влиянием каких факторов складываются отношения потребителей и учебного заведения. Анализ теоретической литературы по данному вопросу показал, что в последнее время появились работы, которые носят практический концептуальный характер.

Важно отметить, что рынок образовательных услуг в маркетинге не является исключением. Применяя дефиницию «сегментирование» к сфере образования, А.П. Панкрухин в своей работе «Маркетинг образовательных услуг» говорит о том, что «при помощи сегментирования вуз определяет для себя наиболее привлекательные части рынка, при этом дифференцируется и структурируется спрос и в конечном итоге выявляются наиболее подходящие условия для выбора оптимального варианта стратегии и тактики маркетинга» [5, с.123]. По мнению В.А. Алексунина, «сегментирование – это деление потребителей на группы в соответствии с рядом устойчивых признаков, называемых маркетинговыми „признаками сегментирования“». Необходимость сегментирования обусловлена необходимостью выбора оптимального сегмента для позиционирования услуги на рынке. В процессе сегментирования происходит формирование сегментов потребительского рынка, устойчивых по своим объединяющим признакам и обладающих

набором выраженных характеристик для успешного позиционирования услуг [2, с.225].

В современных условиях жесткой конкуренции вузы неизбежно придут к необходимости максимально эффективного обслуживания своих потребителей. Здесь возможно применение различных видов маркетинга: от общего до целевого. Переход от общего и товарно-дифференцированного маркетинга к целевому будет стратегически правильным. Преимуществами целевого маркетинга в образовательной сфере являются:

- сегментирование рынка образовательных услуг;
- разработка рыночных предложений специально для каждого отобранного целевого рынка;
- применение индивидуального подхода;
- осуществление грамотной коммуникационной политики.

Среди недостатков можно выделить:

- противоречие между сторонниками традиционного и инновационного подходов управления;
- проблема кадров.

Внедрение целевого маркетинга связано с прохождением двух этапов. Первый – это осуществление сегментации рынка, позволяющей выделить потенциальных потребителей, которые будут заинтересованы в предоставляемых вузом образовательных услугах. Второй этап – целевой маркетинг, выбирающий один или более рыночных сегментов и разрабатывающих маркетинговую стратегию для каждого из них.

Традиционно под сегментированием рынка принято понимать «разделение потребителей с их многочисленными и сложными потребностями на узкие, однородные по характеристикам требований группы» [1, с. 178]. Сегментирование рынка образовательных услуг, как и любого другого, может осуществляться по

таким критериям, как возраст, доход, место жительства, способности. Главным фактором является то, что предпочтения этих групп часто бывают взаимосвязанными. На этом тезисе базируется сегментирование рынка образовательных услуг, предложенное И.П. Литвиновой, В.В. Шереметовой, В.И. Пилипенко, В.И. Андреевым. Данные авторы выделяют три варианта потребительских предпочтений в сфере образовательных услуг:

1) однородные предпочтения. Выбор у потребителя сводится к тому, чтобы найти учебное заведение, расположенное ближе к дому;

2) дифференцированные предпочтения. Создание различных типов и уровней учебных заведений, которые нужны для удовлетворения нужд целевых аудиторий: это и аспирантура, и докторантура, и отделы дополнительного образования;

3) групповые предпочтения. Наиболее типичная ситуация, когда предпочтения потребителей во многом совпадают.

Таким образом, на основании выявленных потребительских предпочтений процесс сегментирования помогает обнаружить существование рыночных сегментов, либо может показать их отсутствие, либо может быть использован для создания этих сегментов. Рассмотрим рынок абитуриентов и студентов как конечных потребителей образовательных услуг и факторы, которые могут быть использованы для его сегментации:

– к демографическим факторам относятся возраст, пол, размер семьи, состав семьи, совокупный доход семьи, сфера занятости, уровень образования;

– географические факторы предполагают наличие конкретного региона, размера района, типа местности (город, село), число жителей;

– психографические факторы определяют, к какому социальному слою относятся потребители, каков стиль их жизни, особенности характера;

– поведенческие факторы предполагают выявление искомых выгод потребителя, степени приверженности к данной услуге, стадии готовности к восприятию программы, отношение к учебному заведению.

Так как сегментирование является неотъемлемой частью маркетинговой деятельности вуза и представляет собой объемный и многоплановый процесс, целесообразно рассмотреть несколько типов сегментирования:

1. Сегментация по параметрам, потребительским свойствам предлагаемых продуктов, услуг.

Суть данной модели сегментации состоит в том, как реагируют потребители на определенные параметры продукта: профиль подготовки будущих специалистов, формы обучения, сроки, используемые методы и приемы обучения. Так как в маркетинге образовательных услуг потребитель играет двоякую роль, является и потребителем, и субъектом образовательного процесса, то важную роль играют технологии и методы обучения. В целом, сегментация по продукту (услуге) базируется на изучении спроса на рынке образовательных услуг и применяется в комплексе с сегментацией по потребителям.

2. Сегментация по конкурентам.

Остановимся более детально на процессе сегментирования по такому критерию, как конкуренты. На рынке ОУ, по мнению Н.П. Литвиновой, конкурентами являются другие образовательные учреждения, производящие такие же образовательные услуги, обеспечивающие аналогичные дополнительные услуги и назначающие те же цены. По мнению А. П. Панкрухина, на рынке ОУ конкурентом может быть любая организация, которая может

удовлетворить те же потребности. Например, консультационные агентства, удовлетворяющие потребности в знаниях или предоставляющие специалистов для проведения тренингов, обучающих семинаров. Такой вид сегментирования предполагает сравнение и оценку качества обучения у конкурентов и критериями в данном случае выступают:

- ассортимент, спектр программ переподготовки и повышения квалификации;
- содержание учебных программ по бизнесу и специализированных программ;
- привлечение специалистов-практиков к проведению занятий;
- методическое обеспечение учебного процесса;
- наличие и состав оборудованных для учебного процесса аудиторий.

С точки зрения маркетинговой стратегии важно отметить, что в наиболее выгодной позиции находятся учебные заведения, проходящие процедуры государственного лицензирования и аттестации, процедуру сертификации системы менеджмента качества подготовки специалистов. Наличие перечисленных документов подтверждает, что подготовка специалистов в таких вузах соответствует государственным образовательно-профессиональным стандартам. Стоит отметить, что процесс сегментирования в образовательных учреждениях проходит в несколько этапов:

1. Анализ и выбор критерия сегментирования.
2. Сегментирование рынка.
3. Разработка маркетинговой стратегии для каждого сегмента.
4. Разработка стратегии позиционирования.
5. Планирование.
6. Внедрение.
7. Анализ.
8. Оценка.

На первом этапе, когда проходит анализ и выбор критериев сегментирования на рынке образовательных услуг, важно следующее:

1. Определить, на каком уровне с точки зрения емкости находится рынок образовательных услуг. Принято выделять три уровня рынка: пригодный, обслуживающий и фактический. Это необходимо знать, чтобы выявить рыночный спрос на специальность, вуз в целом.

2. Выделить факторы, влияющие на спрос образовательных услуг. На втором этапе, когда происходит непосредственно сегментирование рынка, необходимо описать профиль каждого сегмента. Для рынка образовательных услуг важно учитывать следующее:

- демографический (размер семьи, среднедушевой доход, уровень образования родителей);

- географический, который позволяет спрогнозировать востребованность профессий. Например, закрытие школ в селе снижает необходимость в педагогах сельских школ;

- поведенческий, предполагающий выделение статуса потребителя, что позволяет определить готовность потребителя к получению дополнительного образования, готовность платить за «престижность» вуза.

При процессе сегментирования в образовательной среде важно получить ответы на вопросы, которые будут основополагающими при разработке маркетинговой стратегии продвижения вуза. К ним относятся:

- какие факторы оказывают влияние на принятие решения о выборе вуза и специальности;

- каковы тенденции на образовательном рынке и рынке труда;

- анализ конкурентов;

– SWOT–анализ вуза.

Этот этап позволяет понять своего потребителя и оценить возможности вуза.

При разработке стратегии позиционирования вуза акцент делается на ценности учебного заведения относительно каждой группы потребителей. Учитывая вышеобозначенные факторы сегментирования образовательных услуг и классификацию их потребителей, к таким ценностям можно отнести: престижность вуза, уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, хорошо организованный быт и досуг студента, процент трудоустройства, уровень социальных гарантий на рынке труда.

Таким образом, для того, чтобы вуз был конкурентоспособным на рынке образовательных услуг, важно правильно осуществлять процесс сегментирования. Это позволит вузу определить степень развития рынка, платежеспособность потребителя, выявит плюсы и минусы конкурентов, поможет позиционировать себя в глазах каждой группы потребителей.

Библиографический список:

1. **Котлер, Ф.** Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М: Бизнес-книга, 1995. – 702 с.

2. **Алексунин, В.А.** Маркетинг в отраслях и сферах деятельности / В.А. Алексунин. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 716 с.

3. **Литвинова, В.В.** и др. Маркетинг образовательных услуг / В.В. Литвинова и др. – М.; СПб., 1997. – 108 с.

4. **Спицын, И.О.** Маркетинг в банке / И.О. Спицын, Я.О. Спицын. – М.: АО «Тарнекс», 1993. – 37 с.

5. **Панкрухин, А.П.** Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании / А.П. Панкрухин. – М.: Интерпракс, 1995. – 240 с.

6. **Авсянников, Н.М.** Маркетинг в образовании / Н.М. Авсянников. – М.: РУДН, 2007. – 158 с.

SEGMENTATION OF EDUCATIONAL SERVICE MARKET'S AN INNOVATION ELEMENT IN ACTIVITY OF AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

T.V. Kondratyeva

In modern conditions of strict competition there is a need in application of marketing tools in educational environment. Segmentation of educational service market is a necessary and innovation element in activity of an institution of higher education.

Key words: segmentation, innovation, educational service.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Г. Везиров, З.Б. Абдулаева

Авторы обращают внимание на необходимость поиска новых моделей образования. Предполагается, что в качестве движущей силы модернизации всех образовательных процессов необходимо рассматривать развитие инновационных подходов к организации обучения на основе широкого и активного использования информационных и коммуникационных технологий. На этой базе авторы формулируют рекомендации по обучению учителей в области применения ИКТ, которые могут быть использованы при подготовке будущих учителей информатики на факультете информатики филиала ГОУ ВПО «ДГПУ» в г. Дербенте.

Ключевые слова и словосочетания: информационные и коммуникационные технологии, информатизация образования, инновационные образовательные системы, электронный обучающий курс.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. В связи с этим принята Концепция модернизации российского образования до 2010 года, в которой сформулированы новые социальные требования к системе российского образования. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Сформулированные в Концепции требования и задачи определяют цели российского образования, в том числе и школьного, на современном этапе развития страны. Но достижение заявленных целей возможно только при соответствующей подготовке учителей. Изменения в педагогическом образовании можно условно разделить на две составляющие: изменения, которые происходят непосредственно в системе подготовки будущих учителей, отражающиеся в государственных стандартах и других нормативных документах, и изменения, происходящие в системе школьного образования, которые носят опережающий характер по отношению к системе педагогического образования. Поэтому для решения задач педагогического образования очень важно

изучать и анализировать процессы, происходящие в системе школьного образования.

Анализ отечественных и зарубежных исследований, материалов международных конференций по проблемам развития образования позволяет сделать вывод, что традиционная модель школьного образования не позволяет эффективно реализовать современные цели и выполнить социальные требования информационного общества. Появилась необходимость поиска новых моделей образования, в том числе школьного и педагогического. При этом в качестве движущей силы модернизации всех образовательных процессов нужно рассмотреть развитие инновационных подходов к организации обучения на основе широкого и активного использования информационных и коммуникационных технологий [1].

Образование в высшей школе переходит на качественно новый этап применения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, образуя полноценную систему обучения, которую способны освоить все без исключения обучаемые в соответствии со своими возможностями.

Перед учителем в условиях информатизации образования стоят задачи совершенствования методов, средств обучения и способов организации практической и познавательной деятельности учащихся на основе использования средств ИКТ; организации управления учебно-воспитательным процессом; автоматизации информационно-методического обеспечения и др. У будущих учителей необходимо формировать критическое отношение к получаемым знаниям и способность понимать, что любые знания быстро устаревают.

Подготовка учителей должна быть построена таким образом, чтобы учитель смог подготовить будущих граждан к условиям

жизни в обществе, где решающую роль будут играть информация, научные знания и инновации.

В условиях информатизации образования в системе высшего профессионального образования большое внимание уделяется развитию новых моделей специалиста, инновационным образовательным системам, компетентностному подходу, обеспечению качества образования. Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Сформулируем некоторые общие рекомендации по обучению учителей в области применения ИКТ, которые могут быть использованы при подготовке будущих учителей информатики.

1. Учителя должны не только правильно использовать то или иное оборудование, но и осознавать его образовательный потенциал, причем оба этих аспекта должны развиваться взаимосвязанно.

2. Процесс обучения должен обеспечивать свободный доступ учителей к точной и своевременной информации; возможность соотнести информацию с их потребностями; возможность обсудить свои идеи и разработки с другими учителями. Кроме того, учителям необходимо время для обработки и осознания информации, для этого им необходимо обеспечить доступ к Интернету и CD-ROM из дома.

3. Необходимо, чтобы программы обучения учителей стали частью стратегического плана развития школ. Для этого следует

начать с аудита потребностей в обучении. Обучение не должно начинаться прежде, чем будет установлено необходимое оборудование.

4. Роль ИКТ-координаторов в школах будет только возрастать. В этой связи направлениями их профессионального развития должны стать следующие: понимание ими своей роли и осознание ответственности при принятии решений; знание возможных вариантов применения ИКТ-ресурсов; приобретение и установка оборудования, средств разработки электронных ресурсов, оптимальных для данной школы; способность создавать коллективы как для разработки web-страниц и материалов, так и для правильного определения того, где, когда и как необходимо обучать ИКТ-навыкам персонал и учителей школы.

5. Использование ИКТ меняет внутренние взаимоотношения и оказывает существенное влияние на процессы, протекающие в учебном заведении.

Для того, чтобы будущий учитель был готов к активному, широкому и педагогически целесообразному с точки зрения доступности, эффективности и качества использованию ИКТ в своей профессиональной деятельности и в деятельности учеников, его надо научить понимать эту целесообразность.

В процессе обучения студент в ходе выполнении самостоятельных и практических работ моделирует элементы будущей профессиональной деятельности, осваивая тем самым элементы технологии конструирования педагогического процесса, которая рассматривается как единство конструктивно-содержательной, конструктивно-материальной и конструктивно-операциональной технологий.

Выделим следующие характеристики информационной технологии:

- дидактическая значимость технологии – потенциально должна обладать дидактически значимыми возможностями для использования в системе образования;

- распространенность технологии – должна быть широко распространенной в обществе;

- надежность – технология должна быть надежной в использовании;

- стоимость технологии – должна быть доступной по стоимости для образовательного учреждения;

- уровень технической поддержки технологии – должна быть обеспечена технической поддержкой;

- доступность технологии для освоения участниками образовательного процесса – должна быть доступной для освоения учениками (студентами) и учителями (преподавателями).

На основе указанных характеристик предлагаем следующую классификацию информационных и коммуникационных технологий:

1) массовые ИКТ, которые обладают всеми перечисленными характеристиками и, следовательно, могут быть рекомендованы органами управления образованием для массового использования в системе образования;

2) инновационные ИКТ, которые в целом обладают всеми перечисленными характеристиками и уже используются в системе образования, но по некоторым характеристикам, например, стоимости, доступности в освоении, на текущий момент не могут быть рекомендованы органами управления образованием для массового использования в системе образования;

3) экспериментальные ИКТ, образовательная ценность которых в соответствии с выделенными характеристиками еще не установлена.

Для использования в системе подготовки будущих учителей информация о конкретной, отобранной с учетом вышеуказанных рекомендаций технологии должна быть определенным образом структурирована. В педагогике все большее распространение находит модульное обучение. Цель использования этой технологии состоит в том, чтобы обеспечить гибкость организации учебного процесса, учесть индивидуальные потребности личности и уровень ее базовой подготовки. При этом модуль определяется как функционально законченный узел, являющийся определенной частью системы и обладающий свойством заменяемости. Структура содержания отдельного модуля определяется целями его использования в системе подготовки будущего учителя.

Учитывая вышеизложенное, нами сформулирован основной дидактический принцип отбора содержания для методической системы обучения будущих учителей использованию ИКТ в профессиональной деятельности – принцип модульного структурирования содержания, отражающего технологические и дидактические возможности конкретной информационной технологии.

Теоретические положения данной технологии апробированы в Дагестанском государственном педагогическом университете и его филиале в г.Дербенте при проектировании курсов «Теория и методика обучения информатике», «Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе» при подготовке бакалавров и специалистов. А также апробируются курсы «ИКТ в управлении образованием» и «Мультимедийные технологии в физико-математическом образовании» в магистратуре по направлению «Информационные технологии в физико-математическом образовании».

Для решения поставленной задачи возможно создание электронных обучающих курсов дисциплин на основе современных информационных и коммуникационных технологий. Наличие

комплекса электронных обучающих курсов по различным дисциплинам позволяет создать электронный обучающий курс специальности. Он представляет собой совокупность изучаемых по специальности дисциплин, которые сведены в единую систему, направленную на подготовку высококвалифицированных специалистов. Так как курсы взаимосвязаны, то электронная реализация позволяет не дублировать знания, изученные в предыдущих курсах, а сделать ссылку на соответствующую область знаний. Подобная процедура не просто упрощает процесс обучения, но позволяет в отведенных по часам рамках дать максимально возможное количество новых знаний студентам, повышая тем самым их интеллектуальный уровень.

Инновации в образовании, вызванные информатизацией, требуют от преподавателя умения не только использовать ИКТ в обучении, готовые программные продукты, но и создавать свои электронные учебные материалы. С одной стороны, сейчас в продаже появилось много обучающих дисков по разным предметам, с другой – почти все они предназначены для школьников и имеют свои недостатки. Гораздо эффективнее электронный курс, разработанный самим преподавателем, так как он знает наиболее трудные для понимания студентами вопросы, которые требуют дополнительных пояснений. Кроме того, при обучении с помощью таких электронных пособий у преподавателя остается больше времени на непосредственное объяснение материала, дискуссии, живое общение со студентами.

В создании электронных учебных материалов должны принимать участие как минимум два специалиста. Это, прежде всего, преподаватель-предметник и программист.

Информатизация образования требует наряду с техническим обеспечением и программного обеспечения учебного процесса. В условиях коренных изменений, происходящих в настоящее время

в нашем обществе и системе высшего профессионального образования, резко возрастает роль и значение самостоятельной работы студентов в вузе. Для ее обеспечения возникает необходимость создавать программные образовательные ресурсы для образования, сочетающие в себе все компоненты методической системы обучения. В связи с этим создание электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) является одной из важнейших задач информатизации образования.

Однако создание ЭУМК и организация учебных курсов с использованием ЭУМК являются непростой технологической и методической задачей. Тем не менее, индустрия электронных образовательных ресурсов (ЭОР) активно развивается в силу их большой востребованности в сфере высшего профессионального образования.

В основу разработки ЭУМК, помимо традиционных дидактических, были положены следующие принципы:

- *активность студента*. ЭУМК должен активизировать познавательную деятельность студентов путем использования активных методов обучения;

- *актуальность и полнота информации*. Электронный способ хранения данных позволяет постоянно обновлять информацию в ЭУМК, т.е. делать данные актуальными, материалы ЭУМК должны отвечать запросам студентов и постоянно дополняться;

- *оптимизация учебного процесса*. ЭУМК должен быть ориентирован на оптимальное достижение учебных целей, преподаватель должен четко определить учебные цели и в соответствии с ними оптимальные средства их достижения;

- *индивидуализация обучения*. ЭУМК должен предоставить возможность выбора студентом собственной траектории, темпа обучения;

– *комплексный характер.* ЭУМК дисциплины должен содержать методическое обеспечение ко всем видам и формам учебной деятельности студента;

– *единство требований к структуре и оформлению.* Наличие единых требований к оформлению материалов ЭУМК, учитывая совместимость современного программного обеспечения, позволит организовать междисциплинарные и межпредметные связи;

– *свободный доступ к материалам комплекса.* Такой точкой свободного доступа к материалам ЭУМК может стать кафедральный либо факультетский сайт, либо компьютерные классы образовательного учреждения.

Необходимость модернизации учебного процесса на факультете информатики филиала ГОУ ВПО «ДГПУ» в г.Дербенте продиктована внешними и внутренними причинами. Провозглашенный правительством России курс на интеграцию в международное сообщество предполагает, что к 2010 г. все отечественные вузы должны перейти на Болонскую систему образования и стать составной частью общеевропейского образовательного пространства. Такова внешняя причина. Другая причина – внутренняя: исходной основой стратегического планирования служит правдивый анализ внутреннего состояния дел и внешнего положения организации на рынке труда, на основе которого разрабатываются, цели и задачи, направления и перспективы развития факультета, строятся конкретные планы практических мероприятий.

Стратегия развития факультета информатики – планирование и осуществление изменений, обеспечивающих его продвижение от текущего состояния к некоторому желаемому состоянию в будущем. Она представляет собой рассчитанную на перспективу систему мер, обеспечивающую достижение намеченных

организацией целей, а также набор правил, которыми руководствуются в процессе принятия управленческих решений.

Сущность выработки и реализации стратегии состоит в том, чтобы выбрать из множества альтернатив нужное направление развития и направить научную, учебно-воспитательную, информационную, административно-хозяйственную деятельность по избранному пути.

Выработка стратегии осуществляется на высшем уровне управления и основана на достижении следующих **целей**:

- прохождение на высоком научно-методическом уровне аттестации факультета;

- разработка стратегических целей развития факультета в связи с изменениями политических приоритетов руководства страны, в частности, присоединения к Болонской системе;

- оценка возможностей достижения новых образовательных приоритетов;

- анализ тенденций развития рынка информационных услуг и положения факультета на рынке труда внутри страны и за рубежом;

- определение конкурентоспособности факультета в данной нише образовательных услуг и выработка решений по ее повышению;

- определение профиля выпускника-специалиста по информатике, который в ближайшей и отдаленной перспективе может быть наиболее востребованным;

- изменение в связи с этим образовательной политики факультета, направленной на выпуск наиболее востребованного продукта;

– подготовка детальных оперативных планов, программ, соответствующих принятым советом факультета новым стратегическим целям;

– создание нормативной базы учебного и научного процесса на факультете, позволяющего обеспечить наиболее эффективное осуществление новых стратегических целей.

Исходя из необходимости достижения поставленных целей, в процессе выработки стратегии производится: **оценка потенциала факультета, его возможностей и ресурсов; анализ внутренних факторов, обеспечивающих рост и укрепление позиций факультета; анализ внешних факторов, требующих принятия мер, направленных на приспособление к изменившимся условиям и возникшим ситуациям; оценка альтернативных направлений деятельности факультета и выбор оптимальных вариантов для достижения поставленных целей; принятие решений, взятых за основу при разработке долгосрочных планов функционирования и развития факультета.**

Эти вопросы решаются сегодня в рамках стратегического менеджмента как нового типа управления организацией. *Стратегический менеджмент* – это взаимосвязанный комплекс планирования стратегии организации и внедрения выработанных планов в жизнь. Под стратегическим управлением или менеджментом подразумевается совокупность программ, принципов, методов и приемов, при помощи которых высшее руководство планирует развитие компании на среднесрочную или долгосрочную перспективу. Совокупность планов и практических мероприятий составляет основу стратегического планирования.

Стратегическое планирование – это расчет результатов, получаемых при выполнении последовательности мероприятий, осуществляемых на основе имеющихся ресурсов в прогнозируе-

мой внешней среде функционирования. В таком понимании стратегическое планирование представляет собой построение и анализ древа возможных путей действий организации, приводящих к тем или иным результатам в долгосрочной перспективе.

Стратегический план развития факультета разрабатывается с учетом главной цели и приоритетов его развития. **Главная цель** – высококачественная подготовка конкурентоспособных специалистов, способных работать в условиях интеграции России в мировое информационное пространство.

Руководством факультета определены следующие ключевые **задачи** факультета информатики в области ИКТ на 2009–2014 гг.:

- становление факультета информатики в качестве бесспорного авторитета и лидера в деле подготовки профессионалов в области ИКТ;

- формирование высокоэффективной системы образовательной и воспитательной работы со студентами, способной обеспечить гарантированно высокое качество подготовки будущих учителей в области ИКТ;

- концентрация интеллектуального потенциала факультета на разработке приоритетной научной проблематики, активном внедрении результатов этих исследований в учебный процесс, а также разработке эффективных механизмов интеграции университетской и академической науки в области ИКТ.

Поставленные в программе цели развития факультета в области ИКТ вполне соответствуют стратегическим задачам, которые обозначены в Концепции модернизации образования и федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы.

Стратегическое планирование ставит своей целью дать комплексное научное обоснование проблем, с которыми организация

может столкнуться в будущем, и на этой основе разработать показатели развития факультета на плановый период. Основу разработки стратегического плана составляет следующее: анализ перспектив развития факультета, задачей которого является выяснение тенденций и факторов, влияющих на развитие соответствующих тенденций; анализ позиций в конкурентной борьбе, задача которого состоит в определении того, насколько конкурентоспособны выпускаемые факультетом специалисты и что он может предпринять для повышения результатов работы в конкретных направлениях; выбор стратегии на основе анализа перспектив развития факультета в различных видах деятельности и определение приоритетов по конкретным видам деятельности с точки зрения ее эффективности и обеспеченности цифровыми образовательными ресурсами; поиск новых более эффективных видов деятельности.

Для решения выдвинутых целей и поставленных задач необходимо выполнить четыре ключевых условия, от соблюдения которых зависит повышение качества подготовки специалистов до общемировых стандартов. Необходимо, чтобы:

- была создана и функционировала оптимальная, эффективная модель организации учебного процесса, включающая информационно-образовательную среду;
- содержание образования получило инновационный характер;
- в систему обучения были внедрены новейшие педагогические технологии (метод проектов, дистанционное обучение);
- общий уровень профессиональной квалификации профессорско-преподавательского состава в области ИКТ оставался достаточно высоким.

В настоящее время в систему педагогического образования активно внедряется «болонская схема» – основа новой Програм-

мы стратегического развития. К основным новшествам, которые внедряются на факультете, можно отнести следующие:

1. Образовательные модули – интегрирование нескольких курсов и спецкурсов, спецсеминаров, мастер-классов и других учебных мероприятий, объединенных общей тематикой, целью которого является формирование у студентов профессиональных компетентностей.

2. Компетентностный подход – пронизывающая все элементы учебного процесса ориентация на практические навыки, которыми должен овладеть выпускник.

3. Зачетные единицы – новая система учета трудозатрат как преподавателя, так и студента, учитывающая время, потраченное буквально на все компоненты учебного процесса: лекционная нагрузка, самостоятельная работа студента, рефераты, эссе, курсовые и дипломные работы, написание магистерской и докторской диссертаций, практики, стажировки, подготовка к экзаменам, сдача экзаменов.

4. Письменные экзамены – оценка качества знаний студентов в онлайн-тестовом режиме наподобие сдачи ЕГЭ, вытесняющая традиционные устные экзамены и зачеты, повышающая степень объективности оценивания и возможности ее документального подтверждения. Вводятся промежуточные и рубежные экзамены.

5. Самостоятельные работы – основная форма деятельности студента в течение учебного года в виде кратких эссе по выбранной теме, количество которых варьируется от 2 до 4. Они оцениваются преподавателем в онлайн-режиме.

6. Консультации преподавателей – индивидуальные беседы преподавателя со студентами данной группы или курса со

своим профессором в отведенное время в одной из учебных аудиторий по содержанию пройденного материала.

7. Служба тьюторов – привлечение преподавателей (помимо их лекционной деятельности) и студентов-старшекурсников (в расчет педагогической практики) в качестве консультантов, наставников и организаторов учебного процесса студента.

8. Мониторинг качества образования – оценка лекционно-семинарской деятельности преподавателей факультета со стороны студентов и экспертов.

9. Индивидуальные планы – способ организации учебного процесса, при котором обучающиеся имеют возможность индивидуально планировать последовательность учебного процесса, самостоятельно выстраивая свою образовательную траекторию.

Факультет информатики филиала ГОУ ВПО «ДГПУ» в г.Дербенте на пути становления сталкивается с большим количеством трудностей, но руководством филиала проводится большая работа по улучшению материально-технической базы: это и 7 компьютерных классов, оснащенных компьютерами последней модификации, и 3 интерактивные доски, использование которых позволит совершенствовать учебный процесс.

Разработка стратегии факультета является необходимым условием успешного развития управления организацией в долгосрочной перспективе. Правильно поставленные цели, учет уровня конкуренции и анализ перспектив развития факультета позволяют готовить высококвалифицированного специалиста – учителя информатики.

Библиографический список

Кравцова, А.Ю. Совершенствование системы подготовки будущих учителей в области информационных и коммуникационных технологий в условиях модернизации образования (на ма-

териале зарубежных исследований): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Ю. Кравцова. – М., 2004. – 71 с.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATION SCIENCE IN CONDITIONS OF EDUCATION MODERNIZATION

T.G. Vezirov, Z.B. Abdulaeva

The authors pay attention to the need in the search of new education models. It is supposed that it is necessary to consider development of innovative approaches to teaching organization on the basis of wide and active use of information and communication technologies as a motive force of modernization of all educational processes. On this basis the authors lay down recommendations on training teachers in the field of the ICT application that could be used for training future teachers of information science on the faculty of informatics of the branch of the State Education Institution «Daghestan State Pedagogical University» in Derbent.

Key words: information and communication technologies, informatization in education, innovative educational systems, electronic learning course.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕФИНИЦИЙ КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

О.А. Козырева

Раскрываются особенности формирования и развития культуры самостоятельной работы при моделировании дефиниций категории «воспитание», в основе которых лежит один из методологических подходов современной педагогики.

Ключевые слова: культура самостоятельной работы, дефиниции категории «воспитание».

Современное воспитательно-образовательное пространство в системе высшего профессионально-педагогического образования, реализуя принцип дихотомического сочетания традиционного и инновативного, обеспечивает создание и реализацию условий по моделированию и апробации разнообразных педагогических средств, отражающих все специфические требования антропосистемы, в которой человек является объектом, субъектом, предметом и результатом науки, культуры и религии. Антропосистема, создающая условия для развития и сохранения ценностей и ресурсов, одновременно является «чревом и колыбелью» социально-антропологических структур, механизмом и средством, базисом и фактором, которые в совокупности своей определяют синергетические отношения элементов в антропосистеме, разрешение проблем и противоречий которой опосредованы временем и пространством и имеют две составляющие: научную и эзотерическую.

Моделирование дефиниции – это первый шаг к созданию инновационных средств современной педагогики, а культура оперирования понятиями и языком в целом – необходимое условие для позитивного взаимодействия в полисубъектном пространстве.

Уточним содержание этой дефиниции.

Моделирование – это процесс, в ходе которого педагог-исследователь строит модели (идеальные структуры), позволяющие изучать или рассматривать грани, нюансы реального объекта в усеченных условиях, не изменяющих его существенные (значимые) признаки – качества, функции, свойства, особенности. В педагогике различают следующие виды моделей:

Словесно-логические. Под словесно-логическим моделированием мы понимаем целенаправленное построение образов посредством слова; примерами словесно-логических моделей явля-

ются аннотации, выписки, гипотезы, записи, конспекты, обзоры, описания, определения, планы, рецензии, тезисы, цитаты, анкеты, тесты, беседы, интервью, сравнения, монологи, диалоги, рассказы, сказки, пословицы, поговорки, присказки, прибаутки, загадки, сочинения, изложения, пересказы, перифразы и пр.

Структурно-логические. Под структурно-логическим моделированием мы понимаем процесс создания или логической структуры, или совокупности словесно-логических моделей и логической структуры; примерами структурно-логических моделей являются алгоритмы, графики, схемы, диаграммы, дитексы – совокупность диаграмм, текста и изложенного в них смысла, рефераты и др.

Моделирование дефиниций относится к словесно-логическому моделированию и обеспечивает формирование и развитие культуры самостоятельной работы и культуры умственного труда студентов, что является, в свою очередь, одной из главных задач современной школы, т.к. именно эта составляющая культурологического ракурса предопределяет все нюансы дальнейшего самосовершенствования, самореализации и взаимодействия в различных сферах деятельности, в том числе и социально-профессиональной [2].

Под культурой самостоятельной работы понимается совокупность формально-логических, содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности. Под личностью мы понимаем человека, имеющего позитивную систему ценностей и создающего реализуемые на практике условия для самосовершенствования, самореализации и различного рода взаимодействия (социального, педагогического, психологического и пр.). Сформированность культуры самостоятельной работы определяется по ана-

литико-синтетическим умениям, умениям фиксировать информацию (конспектирование, тезирование, аннотирование, реферирование и пр.); коммуникативным, креативным умениям (моделирование словесно-логическое и структурно-логическое); поисковым умениям (находить необходимую информацию, определять пути, способы решения определяемой проблемы, поиск средств (идеальных и материальных) для реализации решений и т.д.).

Моделирование дефиниций категории «воспитание» осуществляется студентами педагогами-психологами в рамках изучения курса «Общие основы педагогики», причем изучение данного раздела опосредовано особенностями RP-технологии педагогического взаимодействия, состоящей из RP-уровней, фасилитирующих планомерный переход от репродуктивных форм и методов обучения к продуктивным [1].

Под RP-технологией педагогического взаимодействия понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы, профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслетворчества студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни.

Под RP-уровнями понимается система уровневых заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R –

репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и Р – продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня культуры самостоятельной работы, мотивации учения, активности учащихся (слушателей) и т.д.

Рассмотрим структуру и перечень заданий при изучении курса «Общие основы педагогики» студентами специальности «031000 – „Педагогика и психология”», квалификации «педагог-психолог»:

- **Р-уровень:** контрольная работа №1 (38 вариантов, выполняется в аудитории); контрольная работа №2 (38 вариантов, выполняется в аудитории) и/или дидактический тест (выполняется в аудитории);

- **Р-уровень:** определения категории «воспитание», моделированные в соответствии со всеми изученными методологическими подходами; реферат; презентация реферата, выполненная с использованием Microsoft Power Point (презентацию моделируют студенты с 2007/08 уч. г.); рецензия на реферат одногруппника; расширенный план-конспект классного часа.

Определения категории «воспитание», моделированные студентами, были опубликованы в работах [3, 4, 5], в 2005 г. количество дефиниций было равно 338 [3], в 2006 г. пособие было переиздано, и количество определений уже составляло 502 [4, 5]; в 2007 г. – 684 [6]; работа по моделированию определений студентами продолжается, а качество дефиниций зависит от степени (уровня) развития мотивации учения, общекультурологических аспектов социально-педагогического взаимодействия и коммуникативной культуры студентов.

Для иллюстрации вышеизложенного рассмотрим особенности методологии в педагогике, методологических подходов и де-

финиций категории «воспитание», моделированные студентами Кузбасской государственной педагогической академии. Под методологией понимается наука о путях и способах познания объективной действительности.

В теории и практике педагогики методологической основой исследования выбирают научный подход, позволяющий объективно, точно, своевременно, обоснованно, детально, в соответствии со всеми условиями поставить цель, выбрать средства, раскрыть истоки неизученного явления и получить научно обоснованный результат в процессе своей работы. Научный подход может быть рассмотрен в широком смысле и локальном. В локальном смысле научный подход рассматривает явление или событие с позиции определенной науки. В широком смысле научный подход – это система философских воззрений, позволяющих осуществить научный эксперимент, а также совокупность следующих подходов: аксиологического, акмеологического, антропологического, деятельностного, диалектического и других подходов, в основе которых лежат научные положения, теории, концепции. В противовес научному подходу поставлен эзотерический подход как подход, позволяющий объяснять явления и события в условиях скрытого, религиозного, непознаваемого, мистического и т.д.

Научный подход

Воспитание с точки зрения научного подхода – это процесс становления и персонификации личности в свете развития общества с позиции научных знаний и достижений системы наук (Аврова Н.Н. – ЗФО, 2004/05 уч. год).

Воспитание с точки зрения научного подхода – это механизм развития полноценного члена общества, обусловленный системой научных теорий, понятий, законов в целях обеспечения

позитивного или условно бесконфликтного взаимодействия всех субъектов социокультурного пространства в различных условиях и отношениях, предопределяющих качество жизни, эмоциональную и личностную стабильность, устойчивость интересов, мотивов, ценностей и предпочтений личности (Павлюк К.Б. – 2006/07 уч. год).

Акмеологический подход¹

Воспитание с точки зрения акмеологического подхода – это процесс развития индивида в обществе, опосредованный системой ценностей гуманно-личностной педагогики и психологии, современных объективных аспектов мирозерцания, миропонимания, мироотражения и миропреобразования, которые в совокупности своей способствуют определению и достижению той вершины в развитии и формировании индивида, где он становится личностью социально зрелой, устойчивой, востребованной, гибкой, способной, эмоционально и антропологически позитивной и значимой (Соколова Е.С. – 2006/07 уч. год).

Аксиологический подход²

Воспитание с точки зрения аксиологического подхода – это процесс, приводящий к формированию и коррекции системы ценностей в зависимости от индивидуальных и социальных потребностей и факторов, объективно и субъективно отражающих нормы морали и этики, предопределяющих ценностно-смысловые нюансы субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия (Сулимова К.Г. – 2006/07 уч. год).

¹ Акмеологический подход – методологический подход, рассматривающий человека в процессе определения и достижения его вершины в развитии, воспитании, обучении, образовании.

² Аксиологический подход основан на рассмотрении какого-либо явления или процесса с позиции ценностей или системы ценностей.

Антропологический подход³

Воспитание с точки зрения антропологического подхода – это механизм определения места и роли человека в обществе, обеспечивающий оптимальную ретрансляцию социального опыта и системы ценностей как механизмов и факторов, стимулирующих и организующих совокупность видов и форм взаимодействия в среде (Албакова З.М. – 2006/07 уч. год) [4].

Герменевтический подход⁴

Воспитание с точки зрения герменевтического подхода – это механизм формирования и развития личности, в основе которого лежит понимание как категория философского, психолого-педагогического знания, отражающего запросы общества и его субъектов в изучении, накоплении, преобразовании объективных фактов и явлений, прямо и косвенно связанных с человеком и его деятельностью (Смолина А.С. – 2006/07 уч. год).

Гносеологический подход⁵

Воспитание с точки зрения гносеологического подхода – целенаправленный процесс формирования и развития личности, опосредованный системой социальных представлений, компетенций, совокупностью социального опыта, ситуативностью, непредсказуемостью, дихотомичностью всех процессов и явлений, в ко-

³ Антропологический подход – подход, отражающий системное использование представлений о человеке как предмете познания в системе воспитания, обучения, развития, образования, самосовершенствования, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, социализации, адаптации, формирования и их учет при построении и осуществлении педагогического взаимодействия.

⁴ Герменевтический подход – методологический подход, рассматривающий явления или события, центром которых является человек, система социальных взаимоотношений, опосредованные акты человеческого сосуществования, где понимание есть основа всего проводимого исследования.

⁵ Гносеологический подход – методологический подход, рассматривающий все явления и события с точки зрения теории познания.

торых прямо и косвенно отражает себя человек (Лихачева А.В. – 2006/07 уч. год).

Графологический подход⁶

Воспитание с точки зрения графологического подхода – это механизм создания и реализации условий, где человек осознанно ставит и достигает те цели самосовершенствования, самореализации и взаимодействия, в результате которых формируются способности, склонности и дарования, умения, навыки и компетенции субъектов через адекватные словесные и структурно-логические модели, предопределяющие сознание и бытие (Павлюк К.Б. – 2006/07 уч. год).

Деятельностный подход⁷

Воспитание с точки зрения деятельностного подхода – процесс формирования в ходе многоплановой деятельности человека картины мира и соответствующих ей моделей морально-нравственного поведения, которые в совокупности обеспечивают позитивное сосуществование (взаимодействие) субъектов социокультурного пространства и жизнеспособность общества в целом (Леонова В.А. – 2006/07 уч. год).

Диалектический подход⁸

Воспитание с точки зрения диалектического подхода – это механизм развития и взаимодействия субъектов социокультурной среды, опосредованный нормами социальных институтов, законами диалектики и индивидуальными потребностями и возмож-

⁶ Графологический подход – методологический подход, рассматривающий явления и события с точки зрения графического выполнения, исполнения, создания, интерпретации, понимания, применения чего-либо в рассматриваемом контексте.

⁷ Деятельностный подход – методологический подход, рассматривающий событие или явление на основании деятельности его субъектов, включенных в систему социальных взаимоотношений, раскрываемого события или явления.

⁸ Диалектический подход основан на рассмотрении явления или события, происходящих в педагогическом процессе, с позиции развития.

постями субъектов социальной среды (Павлюк К.Б. – 2006/07 уч. год).

Диалогический (полисубъектный) подход⁹

Воспитание с точки зрения диалогического подхода – это механизм формирования навыков общения и умений в понимании чувств и мыслей собеседников (Манская С.А. – ЗФО, 2003/04 уч. год).

Дихотомический подход¹⁰

Воспитание с точки зрения дихотомического подхода – это процесс, в ходе которого человек получает информацию о диаметрально противоположных качествах и формирует систему взглядов на мир, позволяющую находить оптимальный способ решения проблемы выбора (Павлюк К.Б. – 2006/07 уч. год).

Индивидуальный подход¹¹

Воспитание с точки зрения индивидуального подхода – процесс формирования мировоззрения, норм поведения, навыков полисубъектных отношений и субъект-объектных преобразований, основа которых представляется индивидуально и социально востребованной и значимой, а субъект – носителем культуры и ее творцом (Даутова К.Ф. – 2006/07 уч. год).

⁹ Полисубъектный или диалогический подход – методологический подход, который рассматривает сущность человека с позиции его общения в социуме (обществе).

¹⁰ Дихотомический подход – методологический подход, рассматривающий событие или явление с позиции диаметрально противоположного разделения, т.е. в выделенной структуре выделяют две диаметрально противоположные сущности, например, такие, как добро и зло, нравственность и безнравственность, субъект и объект, авторитаризм и анархия и др. и в процессе рассмотрения не отдают предпочтения ни одной из них.

¹¹ Индивидуальный подход рассматривает человека с позиции индивида, с его особенностями и характерными чертами.

Информационный подход¹²

Воспитание с точки зрения информационного подхода – это процесс ретрансляции социального опыта от старшего поколения к младшему в виде знаков, символов, словесно-логических и структурно-логических моделей (Тюликова М.В. – 2004/05 уч. год).

Исторический подход¹³

Воспитание с точки зрения исторического подхода – это механизм ретрансляции общественно-исторического опыта от поколения к поколению, обеспечивающий активное взаимодействие субъекта в социокультурном пространстве, отражающем приоритеты и специфические черты микро-, мезо- и макросреды (Албакова З.М. – 2006/07 уч. год).

Культурологический (социокультурный) подход¹⁴

Воспитание с точки зрения культурологического подхода – это процесс, в котором культура определяет вектор развития личности при учете материальных и духовных ценностей, приоритетов развития и сохранения традиционного и инновативного в системе человекознания (Новичкова Т.Г. – ЗФО, 2005/06 уч. год).

Лексический подход¹⁵

Воспитание с точки зрения лексического подхода – это целенаправленный процесс приобщения к культуре социально-коммуникативного взаимодействия посредством формирования и

¹² Информационный подход – такой методологический подход, который рассматривает явление или событие с позиции получения, накопления, хранения, переработки информации.

¹³ Исторический подход рассматривает сущность или явление с позиции истории, её особенностей и структурно-смысловых единиц.

¹⁴ Культурологический подход основан на рассмотрении формирования субъекта общества и его особенностей социального взаимодействия в определенной культуре с её механизмами, принципами и нормами.

¹⁵ Лексический подход – методологический подход, рассматривающий явление или событие в социальном пространстве, где у субъекта или группы субъектов происходит выделение наличия изменения совокупности слов, выражений, оборотов речи.

развития у субъекта необходимого уровня знаний, умений, навыков, компетенций, способностей и прочих аспектов культуры письменной и устной (внутренней и внешней) речи (Верле Г.П. – ЗФО, 2005/06 уч. год).

Личностный подход¹⁶

Воспитание с точки зрения личностного подхода – социально обусловленный механизм ретрансляции и реконструкции социального опыта от старшего поколения к младшему, предопределяющий формирование и развитие человека как личности с его ценностями, мировоззрением, нормами культуры, этики, труда и т.д., отражающий прямо и косвенно все нюансы личностно-деятельностных преобразований внутреннего мира и внешнего пространства (Лихачева А.В. – 2006/07 уч. год).

Поведенческий подход¹⁷

Воспитание с точки зрения поведенческого подхода – это процесс формирования у субъекта стилей и моделей поведения, обеспечивающих изучение, восприятие, реконструкцию и ретрансляцию внутреннего и внешнего в социобиокультурном пространстве (Албакова З.М. – 2006/07 уч. год).

Синергетический подход¹⁸

Воспитание с точки зрения синергетического подхода – социально-биологический механизм передачи особенностей культуры и науки, обуславливающий все аспекты деятельностно-практической, мотивационно-потребностной, личностно-акмео-

¹⁶ Личностный подход – подход, имеющий в своей основе представления о развитии и формировании структур личности в каждом субъекте общества при его взаимодействии с социумом.

¹⁷ Поведенческий подход рассматривает явление или событие, заключенное в социальном взаимодействии субъектов, с позиции формирования поведения и установления его норм в системе социальных взаимоотношений.

¹⁸ Синергетический подход в педагогике рассматривает возможность самоорганизации педагогических, социально-педагогических, учебно-воспитательных и прочих процессов.

логической и прочих составляющих социально-педагогических явлений и феноменов, прямо и косвенно отражающих закономерности и законы синергетики как системно-прикладной науки (Матвеева И.А. – ЗФО, 2005/06 уч. год).

Системный подход¹⁹

Воспитание с точки зрения системного подхода – это целостный процесс формирования и развития личности, в основе которого – собранные в единую систему элементы социального опыта, определяющие особенности взаимоотношений в социокультурном пространстве и нюансы преобразований внутреннего и внешнего пространства субъекта социальной среды (Албакова З.М. – 2006/07 уч. год).

Стилистический подход²⁰

Воспитание с точки зрения стилистического подхода – механизм формирования полноценной, гармоничной личности посредством ретрансляции ей социального опыта совокупностью стилей и направлений взаимодействия, отражающих особенности общечеловеческих отношений и гуманно-личностных ценностей и норм психолого-педагогического знания, обеспечивающих реконструкцию всех аспектов формирования внутреннего и внешнего (Леонова Е.А. – 2006/07 уч. год).

Тезаурусный подход²¹

Воспитание с точки зрения тезаурусного подхода – процесс формирования словарного запаса, терминологического аппарата в условиях социокультурной среды и индивидуальных запросов и

¹⁹ Системный подход основан на рассмотрении целого объекта и его частей во взаимосвязи друг с другом.

²⁰ Стилистический подход – методологический подход, рассматривающий явление или событие с позиции направления или стиля.

²¹ Тезаурусный подход – методологический подход, заключающийся в анализе и синтезе терминологического аппарата, понятийного состава раздела науки, подраздела, темы.

возможностей субъектов взаимодействия (Иванова Т.И. – ЗФО, 2002/03 уч. год).

Этнопедагогический подход²²

Воспитание с точки зрения этнопедагогического подхода – индивидуально и социально обусловленный механизм, предопределяющий иерархию потребностей и модели реализации социокультурных отношений, где приоритет отдается этническим (народным) стереотипам и нормам (Албакова З.М. – 2006/07 уч. год).

Этимологический подход²³

Воспитание с точки зрения этимологического подхода – механизм передачи основ нравственного поведения, принципов этики и эстетики от старшего поколения к младшему, опосредованный фактором этимологического развития и функционирования всех сфер жизни и деятельности общества в целом и его составных частей (Тюкалова Т.В. – 2005/06 уч. год).

Эзотерический подход

Воспитание с точки зрения эзотерического подхода – это механизм передачи духовных ценностей, учений, убеждений, верований в определенных социокультурных условиях (ситуациях), где человек и его бытие рассматриваются с позиции сверхъестественных, религиозных, фаталистических и прочих нюансов познания и преобразования объективной действительности (Колпин В.С. – 2006/07 уч. год).

²² Этнопедагогический подход является частью культурологического подхода. Этнопедагогический подход рассматривает ребенка как субъекта жизни, воспитания, обучения и развития в конкретной этнической среде.

²³ Этимологический подход является частью диалогического подхода и рассматривает формирование и становление определенного термина с позиции науки этимологии (науки о происхождении слова и его родственных отношениях с другими словами того же языка или других языков).

Моделирование дефиниций – это та первая ступень, которая обеспечивает планомерное, позитивное, адекватное изучение и преобразование объективной социально-педагогической действительности и, как следствие, особенностей моделей внутреннее ↔ внешнее. Моделирование как метод и средство формирования и развития культуры самостоятельной работы у студентов-педагогов и педагогов-психологов имеет ряд преимуществ:

- выявление и осознание спектра аксиологических структур личности в процессе полисубъектных взаимоотношений, опосредованных социокультурными нормами, традициями и потребностями;

- формирование и развитие интереса и мотивации к проблемам изучаемого курса и педагогики в целом;

- формирование сферы профессионально-педагогического творчества и сотрудничества, опосредованной социальным заказом и индивидуально-личностным развитием студента;

- развитие профессионально-педагогического мышления, профессионально-педагогической культуры и компетенций посредством практико-ориентированной работы со студентами;

- повышение качества обучения и научно-исследовательской деятельности студентов.

Библиографический список

1. **Козырева, О.А.** Общие основы педагогики: программа и контрольно-измерительные материалы: учеб.-метод. пособие для студентов специальности «Педагогика и психология» / О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – 216 с.

2. **Козырева, О.А.** Программа и контрольно-измерительные материалы по разделу «Общие основы педагогики»: учеб.-метод.

пособие для студентов специальности «Педагогика и психология» / О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2004. – 133 с.

3. **Козырева, О.А.** Программа и контрольно-измерительные материалы курса «Психолого-педагогическая антропология»: учеб.-метод. пособие для студентов специальности «Педагогика и психология» / О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – 76 с.

4. **Козырева, О.А.** Психолого-педагогическая антропология: программа и контрольно-измерительные материалы: учеб.-метод. пособие для студентов специальности «031000 – «Педагогика и психология» / О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2006. – 153 с.

5. **Козырева, О.А.** Психолого-педагогические особенности моделирования в системе среднего и высшего образования: учеб.-метод. пособие к курсам по выбору для студентов специальности «031000 – «Педагогика и психология» / О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2006. – 247 с.

6. **Козырева, О. А.** Воспитание как категория педагогики : учеб. пособие / О.А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2007. – 95 с. [+ прил. на CD].

MODELING DEFINITIONS OF THE CATEGORY «EDUCATION» AS A TOOL OF FORMING THE CULTURE OF SELF-DEPENDENT WORK

О.А. Kozyreva

The paper discloses formation and development features of the culture of self-dependent work at modeling definitions of the category "education" based on one of methodological approaches of the modern pedagogics.

Key words: the culture of self-dependent work, definitions of the category "education".

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Ж.Б. Байсеитова

Используя опыт практических занятий по возрастной психологии, которые проводились со студентами специальностей «Психология» и «Педагогика и психология», автор делает вывод, что игры через решение имитационно-практических задач способствуют расширению проблематики преподавания, существенно повышают заинтересованность аудитории в изучении теоретического материала. Кроме того, использование игр в наибольшей степени способствует тому, что «школа памяти» с ее установкой на запоминание учебного материала уступает место «школе мышления», формируя исследовательский подход к усвоению теоретико-практических положений.

Ключевые слова и словосочетания: игровое обучение, педагогическая технология, психология, педагогика, деловая игра.

Современные социальные условия повышают требования к профессиональным качествам, нацеливают на формирование личности, характеризующейся сформированным экономическим мышлением, инициативой, самостоятельностью в принятии решений.

Игровое обучение – это форма учебного процесса в специально созданных условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности.

Игровое обучение имеет глубокие исторические корни. Известно, насколько игра многогранна, она обучает, развивает, воспитывает, социализирует, развлекает и дает отдых. Но исторически одна из основных ее задач – обучение. Не вызывает сомнения, что игра практически с первых моментов возникновения вы-

ступает как форма обучения, как первичная школа воспроизводства реальных практических ситуаций с целью их освоения.

К важнейшим свойствам игры относят тот факт, что в игре и дети, и взрослые действуют так, как действовали бы в самых реальных ситуациях, на пределе сил в преодолении трудностей. Причем столь высокий уровень активности достигается ими почти всегда добровольно, без принуждения.

Игровое обучение отличается от других педагогических технологий тем, что игра:

1) хорошо известная, привычная и любимая форма деятельности человека любого возраста;

2) одно из наиболее эффективных средств активизации, привлекающее участников в игровую деятельность за счет содержательной природы самой игровой ситуации и способное вызывать у них высокое эмоциональное и физическое напряжение. В игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры;

3) мотивационна по своей природе. По отношению к познавательной деятельности она способствует развитию у участников инициативы, настойчивости, творческого подхода, воображения, устремленности;

4) позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений; добиваться глубинного личностного осознания участниками законов природы и общества; оказывать на них воспитательное воздействие; увлекать, убеждать, а в некоторых случаях и лечить;

5) многофункциональна, её влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все её возможные воздействия актуализируются одновременно;

6) преимущественно коллективная, групповая форма деятельности, в основе которой лежит соревновательный аспект;

7) нивелирует значение конечного результата. В игре участника устраивает любой приз: материальный, моральный (поощрение, грамота, широкое объявление результата), психологический (самоутверждение, подтверждение самооценки) и другие. Причем при групповой форме деятельности результат воспринимается им через призму общего успеха, отождествляя успех группы, команды как собственный;

8) в обучении отличается наличием четко поставленной цели и соответствующего ей педагогического результата [6, с. 58].

Высокая активность, эмоциональная окрашенность игры порождают и высокую степень открытости участников. Человек раскрепощается, сбрасывает в игре психологическую защиту, становится самим собой. Это объясняется тем, что участник игры решает игровые задачи, увлечен ими и поэтому не готов к противодействию с другой стороной. Экспериментально было доказано, что в ситуации некоторой рассеянности внимания иногда легче убедить человека принять новую для него точку зрения. Если чем-то незначительным отвлекать внимание человека, то эффект убеждения будет более сильным [2, с. 135]. Возможно этим, в какой-то степени, определяется высокая продуктивность обучающего воздействия игровых ситуаций.

Готовя будущих специалистов, преподаватели должны стремиться не только вооружить студентов научными знаниями, но и способствовать выработке у них практической деловитости и предприимчивости, формировать навыки активного экономического мышления. Поэтому очень важно организовывать проведение со студентами учебных деловых игр, в определенной степени имитирующих профессиональные ситуации [7, с 62].

Непосредственным предшественником деловой игры можно считать игру военную, зародившуюся еще в XVII в. Первая деловая игра, названная организационно-производственным испытанием,

была разработана и проведена в Ленинграде в 1932 г. М.М. Бирштейн. Однако серьезного развития и применения в силу ряда причин деловая игра тогда не получила. Возродилась лишь в 1957 г. в США, где и была реализована с использованием вычислительной машины.

В постсоветском пространстве деловые игры стали объектом исследований и разработок в 60-х гг. XX в. Интерес к ним обусловлен теми возможностями достижения целей обучения и воспитания, которые не могут быть предоставлены другими, традиционными методами обучения [5, с. 209].

Между тем в практике преподавания большинства вузов использование деловых игр как метода обучения пока еще недостаточно развито. Идут поиски наиболее приемлемых игровых ситуаций, методов их создания и апробации.

Деловая игра характеризуется следующими признаками:

- наличием участников игры, у которых общая задача – анализ обстановки и принятие решений в соответствии с назначенной каждому должностью (ролью);
- наличием руководителя игры, который должен выдавать информацию об обстановке, анализировать решения участников игры и корректировать ее;
- созданием определенных условий для анализа обстановки и принятия решений обучаемыми;
- созданием неопределенной, в ряде случаев конфликтной ситуации;
- невозможностью полной формализации ситуации;
- динамичностью изменения обстановки и наличием обратной связи между предварительными решениями участников игры и окончательными, связанными с изменением обстановки [3, с.157-158].

Основные компоненты деловой игры – сценарий, игровая обстановка и регламент. Сценарий включает характеристику игровой ситуации (организации), правила игры и описание производственной обстановки. В правилах фиксируют состав и описание разыгрываемых ролей, а также материалы, регламентирующие деятельность игроков: методики, приказы, должностные инструкции по каждой из ролей игры.

Поведение участников – основной инструмент игры. Очень важен правильный выбор временного режима проведения игры, воссоздание реальной обстановки. Регламент игры определяет порядок тем или документов, общие требования к режиму ее проведения и к инструктивным материалам.

Высокое методическое мастерство преподавателя сказывается в том, чтобы найти оптимальную возможность включения игры, соотнести ее с другими методами, направить творческую мысль на решение поставленной задачи, вызвать познавательный интерес, мобилизовать в нужный момент общественное мнение и укрепить авторитет обучаемого [1, с. 156].

Высокий теоретический уровень усвоения знаний предполагает умение выделять в учебном материале исходные отношения. Необходимой предпосылкой этого уровня выступает развитое воображение, которое позволяет студенту увидеть новые возможности в будущей профессиональной деятельности [4, с. 110].

Механизм, обеспечивающий развитие воображения, – это и есть игра. В дошкольном возрасте ребенок отстранен от реальной социально нормированной деятельности. Игра позволяет ему через воображение моделировать социальные действия, отношения, опробовать свои физические и умственные силы, приобретать жизненный опыт. Студент-первокурсник также отстранен от реального включения в профессиональную деятельность. Приближению его к профессиональному будущему в значительной сте-

исни может способствовать применению игровых форм в учебном процессе.

Игра уместна в том случае, если определены ее учебные цели и место в учебном процессе, т.е. когда необходимо достичь личной причастности студента к учебному материалу. Подготовка преподавателя к игре требует большего времени и усилий, чем подготовка к занятиям в традиционных формах. Основная специфика планирования, проведения и анализа игры связана с ее многомерностью: выделением и организацией двух планов действия – учебного и собственно игрового. Каждый из них неоднозначен.

Содержание учебного плана игрового моделирования содержит два аспекта. Первый из них – это включение в игру собственно учебного материала и освоение его. Опыт использования игрового метода на занятиях по психологии позволяет выделить несколько способов включения учебного материала в игру:

1 Учебный материал как объект презентации. Участники игры в этом случае осваивают учебный материал для представления его перед аудиторией в том или ином объеме.

2. Учебный материал как средство построения адекватного образа, характера и роли, например, трудного подростка, старшеклассника, испытывающего трудности в профессиональном самоопределении.

3. Учебный материал как средство анализа. Исполнители ролей должны владеть учебным материалом для успешной квалифицированной дифференциации различных психологических факторов и явлений. Использование учебного материала как средства анализа требует от студентов глубины его освоения. Игра динамична, если преподаватель перед ее началом проводит проверку уровня знаний студентов.

4. Учебный материал как средство достижения. В этих ситуациях игроки осуществляют отбор учебного материала в целях победы в соревнованиях. Успех в игре достигается как за счет удачного построения материала, так и через выражение личностного отношения к нему.

Второй аспект – присутствие и отработка в игре коммуникативных умений. Активное игровое действие по своей природе носит социально психологический характер, поэтому в игровых формах в процессе обучения косвенно или целенаправленно формируется коммуникативная компетентность студента. При определенных условиях (например, наличие времени, готовность студентов и др.) преподаватель может работать над конкретными умениями профессионального общения.

Приведем краткое описание практического занятия по возрастной психологии, которое проводилось со студентами специальностей «Психология» и «Педагогика и психология» Инновационного Евразийского Университета. Занятие построено на игровой технике.

Тема занятия: «Характеристика психологических особенностей подростка. Личность подростка».

Цели:

- охарактеризовать ведущую деятельность и психологические новообразования данного возраста;
- показать конфликтный характер взаимоотношений в системе «подросток – взрослый» средствами игры;
- познакомить студентов с содержанием приемов психологического консультирования.

Методы: беседа, дискуссия, игровое обучение.

После вступительной беседы о психологических особенностях, новообразованиях и ведущей деятельности подросткового

возраста преподаватель привлекает внимание студентов к проблеме взаимоотношений подростков со взрослыми, родителями и педагогами. В этот период такие взаимоотношения часто складываются как конфликтные. Чтобы лучше понять и ориентироваться в особенностях, формах, причинах конфликтного поведения подростков, преподаватель может предложить студентам смоделировать конкретные ситуации и проанализировать их.

По окончании первой части деловой игры в ходе дискуссии студенты анализируют характер и причины разыгранной конфликтной ситуации, при этом внимание обращается на поведенческие и эмоциональные реакции подростка в общении со взрослыми, а также на успешность действий взрослого, в том числе учителя.

Вторая часть занятия посвящена ситуации консультации психолога. Для этого в роли психолога могут выступать студенты, наиболее отличающиеся коммуникативными способностями, задача которых – наладить доверительный контакт подростка с учителем, выяснить, в чем состоит суть проблемы. Далее вместе с учителем психологи намечают пути эффективного педагогического взаимодействия. По окончании собеседования психологи-консультанты с целью вскрыть имеющиеся разногласия, предать их гласности планируют встретиться с самими подростками.

Третья часть занятия моделирует ситуацию переговоров с подростками. Соответственно группа студентов делится на две подгруппы: подростки и взрослые (учителя, родители). Подростки разрабатывают свой «манифест» и заявляют его взрослым. Взрослые же вступают в диалог с подростками с позиции поиска конструктивных решений конфликта: компромисс, сотрудничество и т.д.

В заключении занятия преподаватель обобщает знания студентов об особенностях развития подростка, специфике педагогического общения, социальной ситуации развития.

На основании проведенного занятия можно сделать вывод о том, что игры, выдвигая перед студентами имитационно-практические задачи, способствуют расширению проблемности преподавания, существенно повышают заинтересованность аудитории в изучении теоретического материала. Моделируя причастность студентов к определенным производственным ситуациям, игра не позволяет аудитории расслабляться, держит ее в постоянном напряжении, заставляет думать, интегрировать полученные знания, побуждает студентов к активной учебно-поисковой деятельности, приближенной к реальной действительности.

Практика преподавания возрастной, педагогической психологии студентам вуза показывает, что учебный материал, особенно теоретические вопросы, часто усваивается формально, студенты плохо понимают язык научных публикаций. Идеи и позиции авторов статей и монографий воспринимаются отстраненно, без заинтересованности. Такая ситуация в обучении не дает возможности добиться высокого уровня усвоения психологических знаний, который необходим для личностного и профессионального роста будущего специалиста.

Таким образом, использование игры в наибольшей степени способствует тому что «школа памяти» с ее установкой на запоминание учебного материала уступает место «школе мышления», формируя исследовательский подход к усвоению теоретико-практических положений. Игра раздвигает пространство деятельности студента. В условном воображаемом плане позволяет ему перенестись в свое профессиональное будущее, примерить собственные возможности к требованиям и условиям профессиональ-

ной ситуации. Элемент неопределенности, присущий замыслу и динамике игры, вынуждает студентов в значительной мере мобилизовывать свои интеллектуальные и коммуникативные ресурсы. Творческий характер игровой деятельности, максимальная включенность в учебный процесс всех участников игры создает условия для формирования мотивации личностного роста студентов.

Библиографический список

1. **Березовская, Т.В.** Роль организационно-педагогических условий в применении игровых методов / Т.В. Березовская // Проблемы преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в условиях перехода на ГОС РФ: материалы научно-методической конференции. – Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 1997.

2. **Бойко, В.Б.** Социально-психологический климат коллектива и личности / В.Б. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М: Мысль, 1983. – 196 с.

3. **Грабовская, И.А.** Развитие стратегического мышления менеджера (методики деловых игр): метод. рекомендации / И.А. Грабовская. – К.: ВЗУУП, 1991. – 145 с.

4. **Морозова, А.В.** Дидактическая игра как социально-психологическая технология адаптации студента колледжа к профессиональной деятельности / А.В. Морозова // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2000. – №2. – С.110–122.

5. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1986. – 303 с.

6. **Платонов, Е.В.** Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / Е.В. Платонов, В.Н. Кругликов, Ю.А. Шаранов. – М., 2006.

7. Скакун, В.А. Методика преподавания специальных и общетехнических предметов (в схемах и таблицах): учеб. пособие для нач. проф. образования / В.А. Скакун. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с. б-

USING GAMING TECHNIQUE IN TEACHING PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES

Zh.B. Baiseitova

Using the practical training experience in age-psychology for students of the specialities «Psychology» and «Pedagogics and psychology», the author concludes that games posing imitating and practical problems to students contribute into extension of the problem circle as well as significantly increase interest of the audience in studying theoretical material. Besides, the use of games mostly contributes in the fact that the «school of memory» with its aiming to teaching material memorization gives way to the «thinking school» forming research approach to learning theoretical and practical states.

Key words: gaming teaching, pedagogical technology, psychology, pedagogics, business game.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НОРВЕГИИ

В.С. Вахштайн

На примере системы высшего образования Норвегии рассматриваются особенности высшей школы стран Северной Европы. Будучи одновременно эгалитарной, централизованной и социально ориентированной, она, по мнению автора, репрезентирует многие характерные черты систем высшего образования в странах Северной Европы.

Ключевые слова и словосочетания: высшая школа, Болонский процесс, бакалавриат, магистратура, реформа образования.

Североевропейские системы образования самобытны и обособленны. Однако это связано не со сложностью организации (напротив, в отличие, скажем, от высшего образования Японии, тоже не укладывающегося в противопоставление континентальной и атлантической моделей, образовательные системы стран Северной Европы весьма просты и функционально организованы), а с «нетипичностью» их проблемной ориентированности. Выше требований экономической эффективности и воспроизводства социальной структуры в североевропейской модели ставятся требования равного доступа к образованию, однородности результатов обучения, социальной ориентации вузов и их «миссия оказания услуг обществу» (законодательно закреплённая как «третья роль» университетов). Поэтому проблемы, которые оказываются сегодня в фокусе общеевропейских дискуссий, например, устранение экономических или институциональных барьеров к получению образования, для стран Северной Европы пока не актуальны.

Наш интерес к норвежской системе высшего образования обусловлен несколькими причинами.

1. Последние годы Норвегия удерживает первое место в рейтингах ООН благодаря своей системе образования. Показатели её функционирования «перекрывают» успехи других развитых стран (США, Канада) и стабильно обеспечивают Норвегии место в первой пятёрке по уровню развития человеческого потенциала в мире.

2. Норвегия являет собой яркий пример североевропейской модели в организации системы высшего образования. Будучи одновременно эгалитарной, централизованной и социально ориентированной, она репрезентирует многие характерные черты систем высшего образования в странах Северной Европы.

3. Сегодня в Норвегии идут реформы высшего образования, ориентированные на цели и задачи Болонского процесса. Выход на международный рынок обнаруживает как сильные, так и слабые стороны существующей образовательной системы. Возникающие проблемы интернационализации не являются исключительно «норвежскими» – они типичны для стран с сильной социальной ориентацией образования, встраивающихся сегодня в общеевропейское образовательное пространство.

Институты высшего образования

Система высшего образования Норвегии насчитывает: шесть университетов, шесть специализированных институтов, двадцать четыре университетских колледжа, два национальных института искусств и около двух десятков небольших частных учебных заведений, которые, тем не менее, получают государственное финансирование (а многие их студенты – государственную стипендию). В 2004 г. в учреждениях высшего образования Норвегии было зарегистрировано 210 тыс. студентов.

Одним из основных векторов развития норвежской системы высшего образования во второй половине XX в. стал курс на сближение академического и профессионального высшего образования, поэтому между подсистемами колледжей и университетов здесь практически нет статусного неравенства. Значительная часть колледжей в связи с переходом к двухуровневой системе «бакалавриат + магистратура» получила право присвоения магистерских дипломов, хотя для поступления в магистратуру университета выпускнику колледжа понадобится пройти дополнительные курсы и представить аттестат об их успешном окончании.

Содержательно процесс обучения в колледжах близок университетскому (с той лишь разницей, что студенты не занимаются научной деятельностью и не отчитываются по общеакадемиче-

ским курсам). Так же, как и в университетах, в колледжах широко распространена «проектная отчётность». Проектные работы выполняются студентами раз в год, начиная со второго курса. Тема работы выбирается преподавателем. Для выполнения проекта студенты разбиваются на группы по четыре–пять человек и распределяют объём текста, который должен быть сдан к намеченному сроку. Результаты проекта широко обсуждаются со студентами и преподавателями. Если работа принята преподавателем курса, он выставляет всем участникам проектной группы одинаковое количество баллов. Групповая оценка – одно из основных требований в системе «коллективного обучения» норвежских колледжей.

Обучение по программе бакалавриата в колледже длится три с половиной года (на некоторых гуманитарных специальностях – четыре года). Особой популярностью сегодня в Норвегии пользуются колледжи, ориентированные на преподавание экономики, юриспруденции, информационных технологий, бухучета и аудита, международных отношений. Все студенты колледжей (в том числе и студенты-иностранцы) получают стипендию норвежского правительства.

Университетский сектор высшего образования в Норвегии начал серьёзно развиваться лишь в 60-х годах XX столетия. (Отсутствие значимого неравенства в сроках существования между академическими и профессиональными вузами – ещё одно условие успешной интеграции университетского и неуниверситетского секторов в рамках единой системы высшего образования.) До того в стране был только один университет, основанный в 1811 г. в Осло, – Университет короля Фредерика. В период его основания Норвегия находилась под властью Дании, и изначально университет создавался как центр датского политического влияния, однако

впоследствии вуз стал оплотом национально ориентированной интеллигенции страны. Сегодня в состав университета входят 43 департамента, 15 исследовательских центров и 10 музеев. Здесь обучаются 32 тыс. студентов (из них 2 тыс. иностранцев). В вузе восемь факультетов, из которых факультет теологии был создан при основании университета, а педагогический – в 1996 г.

Сегодня Университет короля Фредерика остаётся чуть ли не единственным по-настоящему классическим университетом Норвегии. Большинство норвежских региональных вузов имеют выраженную специализацию. Так, Университет Тронхейма, основанный в 1996 г. в результате слияния Колледжа искусств и наук, Музея естествознания и археологии и Норвежского университета технологий, является ведущим техническим университетом и главным научным центром страны. В университете обучаются 20 тыс. человек, большая часть которых изучает естественные науки.

Помимо колледжей и университетов, в Норвегии существуют специализированные институты – гибридная форма институтов высшего образования. В большинстве из них есть магистратуры, но специализированные институты, как правило, не ориентированы на научную деятельность. Подобные институты стали возникать в начале 90-х годов в результате слияния нескольких колледжей. Так, институт в бывшей столице Норвегии Бергене был создан в 1994 г. на базе шести независимых колледжей. Основным «ноу-хау» в его стратегии развития стала ставка на интернационализацию технического образования. С каждым годом Бергенский институт привлекает всё большее количество иностранных абитуриентов. Вуз организывает международные обмены студентами и сотрудничает с 40 высшими учебными заведениями Европы.

Ещё одним следствием интернационализации норвежского высшего образования в 90-х годах стало создание университет-

ских программ на английском языке – Норвежской школы экономики и делового администрирования и Норвежской школы менеджмента. Эти программы работают в двух направлениях, ориентируясь одновременно на привлечение иностранных студентов (часть которых получает грант на обучение от норвежского правительства) и на подготовку собственных высококвалифицированных специалистов – экономистов и менеджеров – с высоким уровнем знания английского языка. Впрочем, в Норвегии до сих пор существуют жёсткие квоты на абитуриентов-иностранцев, каждый год заново устанавливаемые Министерством образования и науки. Процессы интернационализации высшего образования развиваются здесь не в логике рынка, а в логике социального планирования – под неослабным контролем министерства.

Финансирование и доступность высшего образования в Норвегии

До недавнего времени норвежская система высшего образования относилась к числу самых эгалитарных в Европе (наряду с образовательными системами Финляндии и Швеции). Институциональные барьеры в ней отсутствуют; высокая степень внутренней интеграции системы образования достигается в том числе за счёт тесной связи школ, вузов и местного сообщества. Чтобы исключить самую возможность территориального неравенства в получении высшего образования, колледжи распределены по стране пропорционально численности населения [1]. До сих пор в Норвегии исключительно низки показатели зависимости успешности обучения от социально-экономического положения семьи [2].

Таким образом, ни институциональные, ни территориальные, ни социально-экономические барьеры в Норвегии не являются серьёзным препятствием на пути получения высшего образования.

По формальным показателям равенства образовательных возможностей Норвегия также занимает ведущее место. По данным 2002 г., 900 тыс. из 4,5 млн жителей Норвегии – учащиеся, около 1 млн норвежцев ежегодно принимают участие в образовательных программах для взрослых; 86% всего населения в возрасте от 25 до 64 лет имеют более девяти классов образования, 55% имеют законченное полное среднее образование и 31% – законченное высшее образование.

Общие расходы на образование в Норвегии составляют 6,8% от валового национального продукта, в то время как средний показатель по Организации экономического сотрудничества и развития – 5%. В доле всех государственных расходов расходы на образование занимают около 15%. Государственные расходы на одного студента вуза в 2002 г. составили 12100 долл.

Столь серьёзные вложения в систему образования в Норвегии стали возможны благодаря длительному правлению социал-демократической партии (с 1930-х по 1980-е годы), провозгласившей доступность образования своим главным приоритетом.

Высшее образование в Норвегии бесплатно. Студент лишь вносит вступительный взнос (30 долл.) и каждый семестр делает символические взносы в размере 37 долл. При университетах в Норвегии существуют студенческие организации, в ведении которых находятся жильё, столовые, медицинское обслуживание. Всё это также финансируется государством и обходится студентам весьма дёшево. Тем не менее любой студент, в том числе студент-иностранец, может получить кредит или стипендию в Государственном фонде образовательных кредитов (Statens Lånkasse) для того, чтобы покрыть расходы на проживание, питание и учебные материалы. Около 90% студентов норвежских вузов обращаются в Государственный фонд [3]. Кредит обычно даётся на 20 лет и может быть частично погашен университетом во вре-

мя учёбы студента. Ежегодно 15 тыс. норвежских студентов пользуются ссудами Государственного фонда для получения образования за рубежом. Около 5 тыс. студентов берут ссуду для участия в международных программах студенческого обмена. Ежегодно 6,5% норвежских студентов уезжают для продолжения образования за границу [4].

Болонский процесс и реформы образования

Наметившиеся в последние годы интернационализация высшего образования и интеграция в общеевропейское образовательное пространство, несмотря на общее благосклонное отношение, встречают в Норвегии ряд препятствий, обусловленных социальными, культурными и политическими факторами. История и даже географическое положение самой северной страны Европы (более 400 лет не имевшей суверенитета) создали питательную почву для своего рода североевропейского изоляционизма. И в 1972, и в 1994 г. большинство граждан Норвегии голосовали против вхождения страны в Европейский союз. По многим вопросам, касающимся европейской интеграции, Норвегия занимает позицию сдержанного и отстранённого наблюдателя.

Однако Норвегия оказалась в числе первых стран, заявивших о своей готовности к сотрудничеству в рамках Болонского процесса. Отчасти это решение связано с назревавшими образовательными реформами и требованием стандартизации и унификации содержания высшего образования; отчасти присоединение к Болонскому процессу стало следствием смены политического курса и отходом от традиционной социал-демократической образовательной политики.

Система подготовки специалистов, существовавшая в Норвегии до 2003 г., была весьма далека от «Болонского стандарта». В течение первых двух лет обучения все студенты должны были

сдать подготовительные экзамены по философии (examen philosophicum). Для завершения первой степени обучения и получения диплома необходимо было пройти несколько уровней обучения: семестровый курс (1 семестр), начальный курс (2 семестра) и средний курс (1 семестр). За сданные экзамены начислялись очки от 5 и более за каждый. Для получения диплома требовалось набрать не менее 27 очков. В результате выпускнику присуждалась степень кандидата магистерии (candidatus magisterii). Желавшие продолжить обучение далее могли перейти к изучению профилирующего предмета (hovedfag), по которому затем необходимо было написать дипломную работу. Весь срок обучения составлял от четырёх до семи лет.

Несмотря на то, что норвежская система образования также была двухступенчатой, полученные дипломы не конвертировались в дипломы бакалавров и магистров. Норвежская докторская диссертация тоже не соответствовала стандартам международной степени Ph.D. Именно ревизия традиционной для Норвегии системы степеней и оценок стала основой последовавших инноваций.

В июне 2001 г. Парламент Норвегии принял проект обширной реформы высшего образования. С осени 2003 г. во всех высших учебных заведениях страны введены степени бакалавра и магистра. В соответствии с нововведениями для получения степени бакалавра необходимо проучиться минимум три года и набрать 180 кредитных единиц по шкале ECTS. Двухлетнее обучение в магистратуре предполагает получение 120 кредитов и включает в себя обязательное написание магистерской диссертации.

Большая часть учебных дисциплин организована в форме программ. В пределах каждой из них некоторые дисциплины обязательны для всех, другие выбираются самими студентами. В новой системе высшего образования используется понятие «мо-

диль» (emne) – семестровый курс, дающий определённое количество учебных баллов.

Вслед за реформой степеней последовало введение новой шкалы оценок. Если раньше оценки выражались количественно (от 1,0 – высшей до 4,0 – удовлетворительной), то теперь знания оцениваются по буквенной шкале. Высшей оценкой знаний признаётся уровень А, оценка F считается неудовлетворительной. Данная шкала оценок применяется во многих европейских странах, однако отказ от старой системы может привести к дополнительным трудностям для выпускников норвежских вузов. Дело в том, что наиболее частыми оценками в старой системе были 2,4 и 2,5 (по привычной для нас пятибалльной шкале: 4 и 4+). При этом высшая оценка 1,0 ставилась крайне редко. Если исходить из преимущества оценок, то теперь оценкой, соответствующей хорошим знаниям, должна быть С. Однако большинство опрошенных норвежской газетой «Афтенпостен» работодателей сочли, что оценка С говорит о низких успехах потенциальных соискателей рабочих мест.

Кроме того, в европейских учебных заведениях оценка А используется значительно чаще, чем в норвежских, поэтому выпускники норвежских вузов будут поставлены в неравные условия на международном рынке труда. До сих пор каких-либо официальных разъяснений по пересчёту оценок не сделано, и преподаватели вузов должны руководствоваться собственными представлениями о конвертации оценок обучения. Впрочем, проблемы, связанные с положением выпускников-бакалавров на рынке труда, пока существуют лишь в прогнозах, выпуск первых бакалавров состоится в следующем учебном году.

Реформа образования 2003 г. получила название «Качественная реформа» (Kvalitetsreformen), вероятно, потому, что во главу угла её разработчиками было поставлено требование стан-

дартизации качества обучения. С 1 января 2004 г. в Норвегии функционирует специальный орган контроля качества образования – NOKUT (Nasjonal organ for kvalitet i utdanningen), имеющий статус государственного и независимого. В соответствии со своим уставом NOKUT призван контролировать качество обучения во всех вузах страны, а также проводить мониторинг учебных учреждений за рубежом.

Политический контекст и критические точки реформы образования

Помимо пересмотра системы степеней и оценок, а также создания специального агентства-посредника, отвечающего за контроль качества высшего образования, реформа коснулась нескольких областей, которые ранее считались «неприкосновенными», поскольку отражали ценности социал-демократического общественного устройства.

1. Планируется ввести *общенациональный выпускной экзамен*. До реформы поступление в норвежские вузы проходило без каких-либо вступительных испытаний, исключительно на основе конкурса школьных аттестатов (в которых вуз обращал внимание только на оценки по профильным для него предметам). Поэтому поступление было лишено всяких элементов конкурентности: конкурс в большинстве университетов и колледжей либо отсутствовал вовсе, либо был незначителен. В результате до 20% учащихся проваливались на экзаменах в первый же год обучения. Такая ситуация вполне устраивала социал-демократическое правительство, рассматривавшее университеты не столько как образовательные учреждения, сколько как «адаптеры», социальные институты, где студенты должны были в первую очередь «активно развивать свои обширные общественные интересы». Позитивным следствием подобного «неконкурентного» отношения к

высшему образованию была его высокая интегрированность в национальную образовательную систему в целом: поступление в вуз рассматривалось как закономерное продолжение школьного обучения.

Введение национального теста нацелено в первую очередь на стандартизацию обучения, но уже сейчас очевидно, что вместе с тестовой системой в норвежское образование проникает не свойственная ему ранее конкурентность. Так, абитуриенты, которые не сдали экзамен, не получают возможности поступить в тот же год в вуз, несмотря на хорошие школьные отметки. Им придётся догонять упущенный год в «народной школе» (обучение в которой стоит около 4000 долл.), и если раньше подобное послешкольное обучение гарантировало дополнительные очки при последующем поступлении, то сейчас таких льгот не осталось. Поэтому проект введения общенационального теста был подвергнут жёсткой критике представителями левой оппозиции в Стортинге (норвежском Парламенте) за «искусственное возведение барьера между средним и высшим образованием».

2. Нововведение, связанное с реформированием системы финансовой поддержки студентов, которое вызвало критику как «покушение на социальные достижения», – *реформирование системы финансовой поддержки студентов*. Теперь вся поддержка, оказываемая Государственным фондом, будет предоставляться в форме ссуд. Система грантов на обучение практически элиминируется. Впрочем, в случае успешной учёбы студент может быть освобождён от выплаты значительной части взятой им ссуды. Практика частичного погашения задолженности студента университетом (в том случае, если университет заинтересован в данном студенте) сохраняется.

Отношения студента и университета теперь также будут более жёстко регламентированы. Реформой предусмотрено внедре-

ние взаимного и формального письменного учебного соглашения между студентом и вузом. Соглашение определит права и обязанности каждого из партнеров. Оно обязывает студентов выполнять план занятий для получения сертификата бакалавра в обозначенный период полных или неполных учебных дней, оговаривает условия отчисления студента и продления соглашения.

Следует добавить, что теперь ссуды Государственного фонда являются беспроцентными лишь на протяжении срока учёбы. В случае погашения задолженности после окончания вуза студент должен будет выплатить процент фонду. Тем не менее студенческие ссуды по-прежнему значительно выгоднее банковских кредитов.

Недавние исследования показали, что замена существовавшей системы грантов ссудами усиливает значение социально-экономических факторов неравенства в высшем образовании [1]. Студенты, чьи родители не имеют стабильного дохода, не могут позволить себе взять ссуду, поскольку не уверены в своей будущей способности выплатить процент Государственному фонду. Другое следствие – студенты из более благополучных семей берут больше средств по ссудам и выплачивают их в год выпуска. У них больше возможностей использовать экономические выгоды новой системы финансовой поддержки. Результаты данных исследований послужили основными аргументами для критики «Качественной реформы».

3. «Критическая точка» норвежской реформы образования, также вызывающая немало споров, – *новая схема финансирования вузов*. До 2002 г. норвежская образовательная система была не только эгалитарной, но и одной из самых централизованных (что в целом характерно для североевропейской модели, выстроенной на фундаменте долгосрочной социал-демократической политики). Автономия институтов высшего образования была не-

значительной, управление ими осуществлялось напрямую министерством.

«Качественная реформа» провозгласила курс на усиление институциональной автономии вузов. Уже сейчас университетам предоставлено право распоряжаться собственным бюджетом, определять содержание обучения, самостоятельно нанимать и увольнять преподавателей. Введенная в 2002 г. система финансирования также нацелена на усиление вузовской автономии и внедрение элементов конкурентности. Теперь выделяемая университету сумма состоит из трех компонентов:

– *базового*, который, как и прежде, рассчитывается на основе расходов учебного заведения (около 60% всей суммы);

– *образовательного*, начисляемого по результатам деятельности вуза – количеству набранных студентами кредитов, числу выпускников и количеству привлечённых иностранных студентов (около 25%);

– *исследовательского*, зависящего от квалификации сотрудников, количества присваиваемых научных степеней, масштаба проводимых исследований (около 15%).

Противники новой системы указывают на возможные негативные последствия таких нововведений. Возникающая «нездоровая конкуренция» между вузами, по их мнению, ставит под угрозу единство образовательного пространства страны. Если раньше дифференциация вузов была незначительной и статусного неравенства между институтами академического и профессионального высшего образования практически не существовало, то сейчас пропасть между университетами и колледжами будет углубляться.

Сторонники нововведения не склонны переоценивать негативные последствия конкуренции между вузами. С их точки зре-

ния, усиление конкурентности – естественное следствие усиления институциональной автономии и, более того, единственный способ стимулировать собственную активность учебных заведений. Поэтому основной акцент сторонники инноваций делают на стимулировании научно-исследовательской деятельности университетов, которая ранее сдерживалась социал-демократическими императивами. В настоящее время в Норвегии действует свыше 300 научно-исследовательских институтов и около 40 научных обществ. Более половины этих научно-исследовательских учреждений входит в систему высшего образования, однако эффективность этого сектора зачастую остаётся низкой.

Большая часть дискуссий, развернувшихся вокруг «Качественной реформы», носит выраженный политический характер. Это спор между утвердившимся в XX в. социал-демократическим подходом к высшему образованию (характерным для всей северо-европейской модели) и новым курсом, проводимым сейчас правящей правоцентристской коалицией. Норвежская «Качественная реформа», по заверениям её архитекторов, отнюдь не предполагает отказа от традиционного социал-демократического приоритета равенства в пользу неких иных (либеральных или консервативных) ориентиров. Однако изменяется само понимание равенства. Если раньше во главу угла ставилось «равенство результатов», то теперь всё чаще говорится о «равенстве шансов» [1]. Эта ценностная составляющая проводимой политики должна приниматься во внимание, когда речь заходит о включении в Болонский процесс обособленных систем высшего образования северо-европейского типа.

Перспективы модернизации и будущие вызовы системе высшего образования

«Качественная реформа» являет собой яркий пример модернизации и интернационализации северо-европейской модели высшего образования. Этот процесс обнаруживает как сильные,

так и слабые стороны такого типа организации. К слабым сторонам относятся традиционная неразвитость вузовского самоуправления и гиперцентрализация управленческих функций. Сегодня норвежские университеты сталкиваются с необходимостью принятия решений, которые ранее находились в ведении центрального министерства, и в отсутствии практики эффективного самоуправления вузы оказываются финансово неустойчивыми. Выполняя на протяжении всего своего существования функции «социальных адаптеров», решая задачи регулирования социальных отношений и поддержания общественной стабильности, учебные заведения вынуждены принимать новые правила игры, к которым зачастую не готовы. Впрочем, «Качественная реформа» отнюдь не предполагает резкой смены ориентиров и функций вузов. Её цель – плавное и последовательное включение Норвегии в процесс создания общеевропейского образовательного пространства.

Ещё ряд возникающих сегодня в норвежском образовании проблем связан с ломкой традиционной эгалитарности высшего образования и возникновением ранее не существовавших форм дифференциации. Конкуренция между вузами, отказ от прежней системы финансовой поддержки студентов, возможное (уже декларированное правительством) снижение расходов на высшее образование в будущем – всё это следствия смены политического курса, которые наряду с радикальным обновлением системы приводят к развитию новых форм неравенства. Оставаясь на протяжении столетия «эталоном равенства», Норвегия рискует утратить свои позиции.

Позитивное следствие модернизации – быстрая и безболезненная интернационализация высшего образования. Конкурентоспособность, которую сегодня демонстрирует на рынке образовательных услуг Норвегия, во многом обусловлена «накопленным

потенциалом» – это закономерный результат пятидесятилетних вложений в развитие системы образования. Так, благодаря активному использованию высоких технологий в образовании, Норвегии удалось обойти Канаду и выйти по этому показателю на первое место в рейтинге ООН [5]. (Любопытно, что в первой пятерке оказался ещё один яркий представитель североевропейской образовательной модели – Швеция). По показателю индекса развития человеческого потенциала, который рассчитывается на основе средней продолжительности жизни, уровня образования и уровня жизни, Норвегия также занимает первое место, опережая Канаду и США. Высокий уровень образованности населения сыграл здесь решающую роль. Наконец, в 2004 г. Норвегия заняла первое место в интегральном «рейтинге качества жизни» ООН, опять же опередив другие развитые страны за счёт показателей функционирования систем образования и здравоохранения.

В какой мере норвежской системе высшего образования удастся сохранить достижения социал-демократического периода и в то же время, преодолев изоляционистские тенденции, влиться в европейские процессы интеграции высшего образования? Насколько конвертируемым окажется «накопленный потенциал»? Возможно ли развитие новых форм внутрисистемной дифференциации без образования новых форм социального неравенства? Эти вопросы можно адресовать любой системе североевропейской модели, которая сегодня вынужденно трансформируется, пребывая на переднем крае Болонского процесса.

Если в итоге этой трансформации «Болонский стандарт» окажется абсорбирован, усвоен и развит в рамках североевропейского подхода к высшему образованию, то европейскому сообществу будет продемонстрировано новое решение проблемы социальных последствий модернизации.

Библиографический список

1. Equity in Education. Country Analytical Report for Norway. OECD papers, 2004.

2. **Aamodt, P.O.** Studiegjennomfiring og studiefrafall [Students and studying] / P.O. Aamodt. – Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, 2001.

3. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/2004. National Trends in the Bologna Process. Brussels: Eurydice, the information network on education in Europe, 2004.

4. Сайт «Statistics Norway». URL: <http://www.ssb.no/english/> (дата обращения 12.05.2009).

5. Making New Technologies Work for Human Development // [Сайт The Human Development Report 2001]. URL: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2001/> (дата обращения 30.03.2009).

HIGHER EDUCATION IN NORWAY

V.S. Vakhshain

The paper considers higher school features of Nordic countries by the example of Norwegian system of higher education. Being simultaneously egalitarian, centralized, and social oriented, it represents, by the author's opinion, many characteristic features of higher education systems in Nordic countries.

Key words: higher school, Bologna process, baccalaureate, magistracy, education reform.

ИЗ ОПЫТА АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ЧИТЕЛЯ¹

Н.Ю. Сергеева

Приводятся результаты теоретического и эмпирического изучения возможностей привлечения средств искусства для решения задач профессиональной подготовки студентов в рамках идей арт-педагогике. По мнению автора, с помощью арт-педагогического сопровождения в системе высшего педагогического образования эффективно решаются задачи гуманитаризации и оптимизации условий профессионально-личностного становления будущего учителя.

Ключевые слова и словосочетания: арт-педагогика, сопровождение, образовательный процесс, эмоциональный фон, дифференцированный подход.

Призыв «более полного использования нравственного потенциала искусства как средства формирования этических принципов и идеалов в целях духовного развития личности», сформулированный в Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г., практически не нашел реализации в системе высшего образования вообще и педагогического, в частности. Тем не менее, подготовка учителя, предполагающая формирование профессиональной позиции будущего специалиста (т.е. системы его профессионально-личностных ценностей, смыслов, отношений), не может ограничиваться использованием сугубо рационально-логических форм освоения содержания педагогического образования. Научно-теоретические знания из области педагогики далеко не всегда способны обеспечить сопереежива-

¹ В рамках научно-исследовательского проекта «Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя» при финансовой поддержке РГНФ (проект № 08-06-00051а).

ние глубоким духовным процессам становления человека, эмоциональную включенность в бытийную проблематику учащихся, вызвать личностное отношение к будущей профессиональной деятельности. В решении этих задач, несомненно, может помочь искусство с его ведущей функцией «очеловечивания» (М.С. Каган). Отметим также, что интеграция педагогического и художественного потенциала в подготовке учителя органична по своей природе, так как основным предметом внимания как искусства, так и педагогики является человек во всей полноте своих проявлений.

Сказанное побудило нас к теоретическому и эмпирическому изучению возможностей привлечения средств искусства для решения задач профессиональной подготовки студентов.

Исследование осуществляется в рамках идей арт-педагогики. Под арт-педагогией понимается современное, формирующееся направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения средств искусства для решения профессиональных педагогических задач (В.П. Анисимов, О.С. Булатова, Э.В. Зауторова, Н.Ю. Сергеева, Е.В. Таранова, Н.Ю. Шумакова и др.). Исходя из этого, понятие «арт-педагогическое сопровождение» определяется нами как система действий, разворачивающихся в пространстве и времени педагогического вуза и призванных создать средствами искусства благоприятные условия для профессионально-личностного становления будущего учителя. По существу, арт-педагогическое сопровождение – это дополнительный ресурс, способствующий обновлению, обогащению, оптимизации той программы подготовки, которая на государственном уровне обеспечивается образовательными стандартами, на уровне конкретного вуза – традициями, опытом, результатами исследований профессорско-преподавательского состава.

В рамках научно-исследовательского проекта «Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя» на базе ЧГПУ им. И.Я. Яковлева было организовано экспериментальное обучение студентов на примере дисциплин педагогического цикла. В ходе исследования осуществлялось арт-педагогическое сопровождение аудиторной (лекционных, практических занятий) и внеаудиторной (арт-студия, педагогический киноклуб) работы со студентами.

Эксперимент показал, что средства искусства, включенные в образовательный процесс подготовки будущего учителя, эффективны в решении задач:

1) *прояснения смысла учебного содержания* (на уровне внутренней сущности явлений, ценностей, отношений, личностно-субъективированного переживания);

2) *закрепления полученной информации* (обобщение и повторение содержания через перевод в образную форму, своеобразное «сжатие» до образа, до символа, что приводит к более глубокому пониманию сущности явления);

3) *оптимизации условий педагогического взаимодействия* (за счёт создания необходимого эмоционального настроения, психофизиологической и мотивационной готовности к восприятию учебного материала и др.);

4) *скрытой диагностики* (установок, ценностных ориентации, предпосылочного опыта, характера и качества осмысления учебного материала и пр.);

5) *творческой самореализации* (как студентов, так и преподавателей).

На примере анализа результатов двух занятий из нашего опыта покажем эффективность средств искусства в решении диагностических, мотивационных и творческих задач в системе подготовки будущего учителя.

Авторское арт-педагогическое занятие *«Мои впечатления от школы» (художественная ретроспектива)*, реализованное в рамках раздела «Введение в педагогическую деятельность», в целевом назначении предполагало диагностику общего настроения студентов, с которым первокурсники пришли в вуз «учиться на учителя». Участникам занятия предлагалось подобрать одно художественное произведение любого вида искусства, в наибольшей степени созвучное их личному настроению, ощущению от школы, которую они окончили всего несколько месяцев назад.

Подобранные студентами произведения и комментарии к ним позволили преподавателю обнаружить общий эмоциональный фон первокурсников в их ретро-отношении к школе. Образные, ассоциативные ряды наглядно характеризовали качество личностного опыта общения с учителем, с одноклассниками, демонстрировали сформировавшиеся у студентов установки относительно себя в пространстве школьной жизни. Наиболее отчетливо проявились три тенденции.

1. *Восприятие школы как территории творчества, добрых и теплых отношений, множества положительных эмоций* (в нашей практике более 60% выступлений были именно такого качества). Так, для одной студентки песня «Луч солнца золотого» из «Бременских музыкантов» стала наиболее яркой ассоциацией на жизнь в школе. Комментируя, девушка отметила, что ключевыми здесь являются слова «солнце взойдет», поскольку для нее школа была местом радости и солнечного настроения.

Другая студентка сравнила свою школьную жизнь с динамичной музыкой А. Вивальди «Времена года. Лето», дав при этом такой комментарий: «Бушующее время, шторм положительных эмоций, грядущие экзамены, жгучее нежелание готовиться к занятиям, появление (лишь в мае) решения поступать на филологический факультет педагогического университета (так сказала

мама)». Здесь обращает на себя внимание сочетание положительного отношения к школе в целом и инфантильного выбора профессии учителя, характерного для большей части современного студенчества.

Анастасия С. использовала стихотворение М. Цветаевой «Цыганская свадьба», потому что школьная жизнь напоминает ей дорогу цыганского табора, такую же неизвестную, бушующую, витиеватую: «Фейерверк школьной жизни звучит так же, как цыганская свадьба, с ее неистовой пляской, звоном монист, горящими глазами». Жизнь старшеклассников представляется девушке в особенно пестром, ярком, неординарном свете. По мнению студентки, в этот период «убеждения, мысли, чувства меняются у молодого человека кардинально, как белое-черное, православное». Девушка блестяще прочитала стихотворение, всецело завладев вниманием аудитории.

2. *Резко негативное (либо подчеркнуто критичное) отношение к опыту обучения в школе* (около 20% выступлений). Например, Дарья Р. представила репродукцию картины неизвестного художника, на которой был изображен лесной пейзаж, погруженный в тень. Темные краски резко контрастировали с лучом солнечного света в центре композиции. Студентка сравнила этот свет с поступлением в университет, с возможностью новой жизни, свободной от школы. Для Олеси М. рассказ А.П. Чехова «Хамелеон» стал иллюстрацией поведения одноклассников по отношению к школьным учителям: «В школе были очень разные учителя, – сказала девушка, – строгие, добрые, и мы со всеми порозному себя вели».

3. *Индифферентное отношение ко всему, что происходило в стенах школы* (процент подобных выступлений самый незначительный). Так, Екатерина Н. принесла книгу с репродукцией картины венгерского художника М. Мункачи «Голова зевающего

инаша». В книге был дан такой перевод: «Зевающий ученик». Свой выбор девушка объяснила тем, что она и большинство ее одноклассников ничего, кроме желания позевать и поспать, в школе не испытывали.

Анализ результатов данного занятия позволил выявить ряд дополнительных эффектов арт-педагогического взаимодействия. Так, уже первое знакомство с группой представило картину общекультурного уровня студентов и их возможностей выражать свои мысли, настроения, ощущения абстрактно, через условность художественного языка. Выбор художественного произведения был качественно различным у студентов и с этой точки зрения по результатам занятия «Мои впечатления от школы» условно выделились четыре группы:

1. Студенты, которые достаточно осмысленно выбирали художественное произведение, соотнося его с личным настроением, созвучным ощущениям от школы и школьной жизни (соответственно, 24% и 32%)². Высокий общекультурный уровень подготовки позволяет студентам выходить на уровень творчества, концептуального видения проблемы. Они готовы к выполнению сложных, нестандартных заданий, способны генерировать и реализовывать креативные идеи самостоятельно.

2. Студенты, которые выбирали произведения по принципу «Песня о школе» или «Это произведение мы изучали в школе, и я его хорошо запомнила»), достаточно примитивно «пристегивая» комментарии-воспоминания (соответственно, 48% и 40%). Эта категория требует дополнительного сопровождения, стимулирующей поддержки со стороны преподавателя и однокурсников.

3. Студенты, которые под долгими комментариями-воспоминаниями маскировали неготовность к занятию (соответ-

² Данные даны по двум группам ФРФ 2008/2009 уч. г. Апробация занятия на других факультетах (ФМФ, ППФ, ФКЯ) дала похожие результаты.

ственно 16% и 12%). Эта категория студентов отличается самой низкой мотивацией к изучению дисциплины. Причем причины подобного отношения к педагогике в каждом отдельном случае требуют дополнительного прояснения. Так, одна студентка в качестве произведения предложила стихотворение, состоящее из двух строчек. Будучи первоклассницей, она читала его перед гостями праздника. Обращает на себя тот факт, что за одиннадцать лет учебы в школе в памяти у студентки не осталось ни одного другого произведения, которое можно было вспомнить и «на ходу» озвучить в силу неготовности к занятию. Комментируя свой выбор, девушка отметила, что первый день в школе был наполнен светлыми чувствами и надеждой на то, что «весь мир будет твоим». Но она испытывает радость от окончания школы, поскольку там ее «постоянно ломали», ей там было плохо, а воспоминания о школе «связаны с болью».

4. Студенты, которые не уяснили сути задания (в частности, понятие «художественное произведение» – 12%) и интерпретировали его как необходимость принести любой объект, символизирующий их воспоминания о школе (16%). Например, одна студентка продемонстрировала свою тетрадь из первого класса, другая в качестве «произведения» предъявила учебник по истории за пятый класс и т.п. На фоне низкого общекультурного опыта такие студенты могут испытывать трудности в усвоении сложного теоретического материала. При работе с этой группой необходима индивидуальная педагогическая помощь, предполагающая специальное разъяснение терминов, расширение круга рекомендуемой литературы, в том числе из смежных областей (психологии, культурологии, философии).

В нашей практике выявлялись и специфические случаи, требующие особого внимания со стороны преподавателя. Дадим краткое описание подобного эпизода. Ирина П. (скромная, «не-

заметная» девушка) прежде, чем продемонстрировать принесенное художественное произведение, с упоением рассказала об учительнице истории, которая произвела на нее сильнейшее впечатление. В длительном рассказе девушка не сказала ни слова о том, какие знания она получила благодаря ее урокам, чему научилась и т.п. Но при этом красочно описала стиль педагогического взаимодействия учителя: «строго вела уроки», «сильно ругала за невыполненное домашнее задание», «её боялись не только дети, но и их родители». Причем все характеристики давались с явным уважением и почтением в голосе. В качестве художественного произведения эта студентка представила роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», процитировав Раскольникова: «Тварь я дрожащая или право имею?». Комментируя свой выбор, девушка сослалась на то, что читала это произведение в школе, и ей оно очень понравилось. Нам представляется, что здесь ассоциации намного глубже. Сложившиеся у студентки установки к профессии, переживания, представления требуют индивидуального педагогического подхода и своевременной коррекции.

Опыт показал, что художественная ретроспектива впечатлений от школы успешно решает задачу создания в студенческой аудитории особого настроения *благодарности* школе, учителям, школьным годам, что, безусловно, обеспечивает позитивную мотивацию для изучения курса «Педагогика». Близкое по духу настроение, типичные эмоции, выраженные словами песни «Школа, школа, я скучаю, я скучаю», определили ситуацию своеобразной совместной медитации на занятии, ностальгии. Студенты по-доброму воспринимали каждое выступление, эмоционально и живо включались в процесс, подпевали, аплодировали. Такая поддержка однокурсников оказалась особенно важна для студентов из сельской местности, которые первоначально чувствовали

себя неуютно на занятии: «Я из села и мои чувства совсем другие, нет такого накала эмоций в воспоминаниях о школе, поэтому я даже не хотела выступить. Я с большой теплотой вспоминаю наш класс, который во всем (и в хорошем, и в плохом) был „самый-самый”. Школа для меня – это молекула, а наш класс – атом, и душой я все еще пока там» (Татьяна Ф.). Занятие помогло первокурсникам лучше узнать друг друга, причем знакомство происходило на душевном, эмоциональном уровне и поэтому способствовало появлению доверительных отношений практически с самого начала обучения в университете.

На материале другого занятия «Образ учителя в отечественном кино» покажем, как анализ его хода позволил выявить специфические задачи и определить дальнейшую тактику арт-педагогического сопровождения подготовки студентов.

К занятию была сделана подборка эпизодов из отечественных кинофильмов, демонстрирующих образ педагога в разные периоды жизни страны. Сознательно использовались фрагменты лишь отечественных кинофильмов, чтобы герои-педагоги были «узнаваемыми» и понятными на уровне отечественной ментальности. Так, в подборку были включены эпизоды из фильмов с образами: 1) учителя словесности Павла Ивановича (из к/ф «Республика ШКИД»); 2) учительницы начальных классов Анны Ивановны (из к/ф «Первоклассница»); 3) учителя истории Ильи Семеновича и учительницы английского языка Натальи Сергеевны (из к/ф «Доживем до понедельника»); 4) историка Нестора Петровича (из к/ф «Большая перемена»); 5) учительницы математики Елены Сергеевны (из к/ф «Дорогая Елена Сергеевна»). Занятие проводилось в начале изучения раздела «Введение в педагогическую деятельность» и в целевом назначении было направлено на выявление наиболее узнаваемых для профессии черт, оценку их социальной

значимости и создание возможности для первокурсника «применить» на себя роль педагога.

Анализ и интерпретация всего массива вербальных и невербальных реакций студентов в ходе просмотра и обсуждения эпизодов дали основания к выявлению характерных для каждой студенческой группы тенденций в отношении к учительству как профессии и к себе как будущему субъекту профессионально-педагогической деятельности. Приведенные ниже суждения иллюстрируют имеющиеся у первокурсников стереотипы в восприятии профессии, характер их представлений об идеальном учителе, особенности личного опыта взаимодействия с педагогами:

– «...таких учителей, как Илья Семенович, сегодня в школе нет, скорее всего, они еще встречаются только в университетах» (Мария К.);

– «...в наше время сложно найти учителя, который „не торгует“ оценками» (Олеся М.);

– «...лично я не знакома с таким учителем. А что касается учеников, то они все такие. Елена Сергеевна наивно полагала, что можно изменить учеников – это заблуждение» (Дарья Б.);

– «...таких учителей я в жизни не встречала, она принципиальная, душевная и добрая, готова помогать своим ученикам абсолютно бескорыстно» (Елена В.);

– «...хороший учитель – это уравновешенный, уверенный в себе человек, который в совершенстве знает свой предмет и методику его преподавания, не имеет „любимчиков“ в классе и одинаково доброжелательно относится ко всем ученикам, с ним всегда можно посоветоваться и найти выход из любой ситуации. Илья Семенович ближе всех к этому образу»;

– «Наталья Сергеевна – это понимающий и чуткий учитель. Она очень похожа на мою классную руководительницу. Для меня она – идеал, я бы хотела быть на нее похожей» (Наталья В.);

– «Анна Ивановна, на мой взгляд, великолепная учительница, она – эталон для подражания, спокойная и добрая, понимающая и строгая, от нее исходит свет, а ее лучезарная улыбка завораживает. Вот таким же учителем надо стать и нам» (Мария В.);

– «...меня просто завораживает искренность и честность молодой учительницы – Натальи Сергеевны, она не боится признаваться школьникам в своих ошибках».

Примечателен тот факт, что значительное число студентов (в нашем опыте около 40 %) увидели в Павле Ивановиче³ учителя, достойного подражания, аргументируя данный вывод тем, что он «сумел найти подход к детям», «старался влиться в коллектив учеников и стать одним из них», «интересно проводил уроки», «веселый и добрый». По мнению ряда первокурсников, «такой учитель – мечта любого ученика». Часть студентов (около 30%) восприняла данный образ категорически негативно: «Павел Иванович – это клоун, а не учитель, с ним можно развлекаться, но не получать знания»; «Поведение этого учителя вызывает у меня насмешку, он ведет себя явно непедагогично»; «Он боится своих учеников и поэтому потакает им».

Третью группу составили «сомневающиеся» студенты, которые интуитивно чувствовали неприемлемость подобного поведения в деятельности учителя, но в то же время, как «вчерашние школьники», предполагали, что с таким педагогом должно быть комфортно и весело. Обращают на себя внимание размытость восприятия самого феномена «учительство», «потеря» у нынешнего студента педагогического вуза адекватных ориентиров и оценка значимых профессионально-педагогических качеств, противоречивость позиций. Одновременно, несмотря на характер личного опыта, всё ещё сохраняются распространенные стерео-

³ Учитель словесности из кинофильма «Республика ШКИД».

типы, проявляющиеся в стойкой вере в «идеального учителя», который никогда не совершает ошибок, отличается всесторонней эрудицией, умеет всё объяснить и всему научить, одинаков и ровен в общении со всеми учащимися и т.п.

В начале первого курса студенческая аудитория весьма неоднородна, поэтому работа с будущими учителями требует применения дифференцированного подхода. В частности, выявленные на материале описанных занятий тенденции обусловили выбор тактических ходов как в рамках арт-педагогического сопровождения, так и в системе общей профессиональной подготовки будущего учителя.

1. Существование мифа идеального учителя в сознании части студентов (либо «ореола» любимого учителя и абсолютизация его опыта) может стать серьезным препятствием в раскрытии собственного творческого потенциала. Стремление «быть похожим на...» неизбежно сопряжено с риском «потери себя», искажений в самооценке и самопринятии, обеднения и упрощения смысла педагогической деятельности и как следствие – способно стать тормозом на пути профессионального самосовершенствования.

Представляется возможным на примерах художественных образов кино, литературы раскрыть многогранность феномена учительства: «педагог может быть разным, но что его делает настоящим Учителем...», показать человеческую и профессиональную уникальность каждого педагога и вывести на осмысление понятия «профессионально-педагогическая позиция» (суть, качество, вариативные и инвариантные проявления). Важным акцентом при этом становится идея о том, что каждый при желании может сформировать в себе качества, необходимые для педагогической деятельности, и раскрыть свою педагогическую индивидуальность.

2. Наличие у части студентов резко негативного опыта общения с учителями (злость, обида, разочарование), мотивации «от противного» (желание доказать ошибочность представлений о себе) «уводит» их от сути профессии и задач педагогической деятельности, увеличивает критичность в восприятии педагогического содержания, ограничивает понимание истинного смысла конкретных действий учителя. В этом случае художественные описания внутренних переживаний учителя, его сомнений, опасений, ошибочности некоторых представлений, душевных терзаний по этому поводу и т.п. способны приблизить понимание учителя как человека со своими слабостями, особенностями характера, индивидуальными качествами, осмыслить личный негативный опыт взаимодействия с педагогом с другой точки зрения.

3. Индифферентность в отношении к учителю явилась отличительной чертой другой части студентов. Причем, как показала дополнительная диагностика этой студенческой категории, их безразличие продиктовано разными причинами. Прежде всего, у некоторых студентов выявилось абсолютное отсутствие профессиональной мотивации к педагогической деятельности, и отстраненность в этом случае проявлялась как некая защита своих интересов («меня это не касается», «мне всё равно»). Оправданной и целесообразной тактикой арт-педагогического сопровождения здесь будет демонстрация естественности педагогической деятельности, ее универсальности, всеобщности. Не случайно современные ученые отмечают присущие от рождения воспитательные функции у человека, проявляющиеся в потребности отцовства и материнства (И.А. Колесникова, А.И. Субетто и др.). Художественные изображения семьи, воспитательное влияние матери, отца, художественное описание особенностей становления ребенка разного возраста помогут переориентировать пред-

ставителей данной группы студентов, заинтересовать их, открыть иной ракурс восприятия педагогического содержания.

Наконец, выяснилось, что под внешним индифферентным отношением к обсуждаемым проблемам у части студентов скрывается внутренняя эмоционально обедненная жизнь, проявляются особенности психолого-физиологического реагирования на внешние стимулы, этнокультурные стереотипы поведения. Одной из задач арт-педагогического сопровождения профессиональной подготовки такой категории студентов будет создание безопасных условий аутентичного самопредъявления в художественном творчестве, обеспечения возможностей косвенного (посредством художественной продукции) выражения переживаний, личностно значимых мыслей, постепенного включения в режим совместного обсуждения тем.

Объективная способность средств искусства всесторонне влиять на человека с его сложно организованной телесно-душевно-духовной природой говорит о своевременности и актуальности развития идей арт-педагогического сопровождения образовательного процесса. В системе высшего педагогического образования с помощью арт-педагогического сопровождения эффективно решаются задачи гуманитаризации и оптимизации условий профессионально-личностного становления будущего учителя, что, надо полагать, в свою очередь, сыграет свою роль в гуманитаризации системы образования в целом.

FROM THE EXPERIENCE OF ART-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER

N.Yu. Sergeeva

Results of theoretical and empirical study of possibilities to attract art means to solve problems of students' professional training

within the limits of art-pedagogical ideas are presented. By the author's opinion, the problems of humanization and optimization of conditions for the future teacher professional and personal formation are solved efficiently with the help of art-pedagogical accompaniment in the higher education system.

Key words: art-pedagogics, accompaniment, educational process, emotional background, differentiated approach.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Л.Ф. Михальцова

В настоящее время особенно актуально формирование ценностных ориентации и духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи России и других стран для сохранения единого социокультурного пространства. Рассматриваются возможности формирования православных ценностей у будущих учителей Кузбасской государственной педагогической академии, что соответствует цели современного образования с приоритетом гуманно-личностной направленности.

Ключевые слова и словосочетания: ценность, формирование ценностных ориентаций, духовно-нравственное воспитание обучающихся, взаимовлияние ценностных ориентаций, диагностика обучающихся, христианские ценности.

Государственные документы последних лет тесно связывают стратегические цели образования с решением проблем развития российского общества, включая преодоление духовного кризиса, требуют переосмысления задач воспитания как первостепенного приоритета в образовании. К важнейшим задачам воспитания педагоги сегодня относят формирование духовности и высокой нравственности у обучающихся наряду с формированием гражданской ответственности, правового самосознания, российской

идентичности, культуры, самостоятельности, толерантности и др. Все чаще подчеркивается значимость формирования ценностных ориентаций обучающихся, которые в будущем будут решать задачи консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов [9].

События последних десятилетий, поток агрессии и бездуховности продолжают оказывать долговременное отрицательное воздействие на духовно-нравственное воспитание молодежи. Как помочь человеку осознать значимость веры, религии, их влияния на развитие ценностных ориентации личности, осмысления основных понятий христианства: «грех», «добро», «святость», «искушение», «добродетель», «милосердие», «любовь» и др.? Проблема духовно-нравственного воспитания особенно актуальна сейчас, когда в обществе наблюдается нравственная дезориентация, ощущается недостаток «духовных» преподавателей, помогающих осмыслить важность и значимость в жизни учеников гуманистических и христианских ценностей [10].

Проблема подготовки будущего учителя к формированию ценностных ориентаций обучающихся, духовно-нравственному воспитанию школьников является частью общей проблемы подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности. Это нашло отражение в работах известных отечественных ученых. В научной литературе проведены исследования по взаимовлиянию ценностных ориентаций у подрастающего поколения и значимости духовно-нравственного воспитания (В.И. Андреев, Е.И. Артамонова, И.Ф. Исаев, А.В. Кирьякова, С.И. Маслов, Е.Н. Шиянов и др.); по выявлению, обоснованию различных систем ценностей как основы целей воспитания и необходимости изучения религии, культуры, взаимодействия цивилизаций, духовно-нравственного развития обучающихся (С.Ф. Анисимов, Т.И. Власо-

ва, В.А. Караковский, А.А. Корзинкин, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, Т.И. Петракова, В.А. Сластенин, Л.Н. Столович, Л.В. Сурова, В.П. Тугаринов, Д.В. Чернилевский, Г.И. Чижаква, Н.Е. Щуркова, В.А. Ядов и др.); по определению сущности профессиональной готовности и профессиональной компетентности как результата профессиональной подготовки будущего учителя (В.А. Адольф, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.Г. Молчанов, Р.В. Овчарова, В.А. Сластенин и др.); по выявлению педагогических условий эффективной подготовки будущего учителя к формированию ценностных ориентации, духовно-нравственному воспитанию обучающихся (В.А. Беляева, Т.П. Грибоедова, Н. Татаркина и др.) [2, 5, 6].

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о недостаточной готовности педагогов к формированию ценностных ориентаций обучающихся. Только 11,3% будущих учителей и 23,6% учителей школ уверены в своей компетентности в сфере духовно-нравственного воспитания школьников. Несмотря на преобладание мнения о необходимости данного воспитания, лишь 31% студентов и 25% педагогов образовательных учреждений разного типа проявляют стремление осуществлять соответствующую деятельность. Вместе с тем, обучающиеся не должны оставаться беззащитными перед миром духовных перемен, их нужно научить сознательно противостоять этим переменам, используя арсенал средств, накопленный в сокровищнице православного опыта. В былые времена, когда на Руси в учебных заведениях светом Евангельских истин питали, наполняли душу, изначально закладывали в человеке его высокое предназначение: «рожденный по образу и подобию Божьему» человек всей своей жизнью, всем своим поведением должен был уподобиться Господу. Уже в самом слове «воспитание» был заложен высокий, сокровенный смысл: воспитывать – значит «питать» духовно, и пи-

тало душу, воспитывало слово от Бога. Неоспоримым было в те времена и то, что «...русский человек без Христа – проходимец» [1]. Уроки жизненной истории показывают, что без интеграции православия и образования невозможно понять и оценить значимость веры, религии в зарождении культуры, возможности духовно-нравственного совершенствования общества и становления Отечества и др.

Наши исследования свидетельствуют, что не только в образовательных учреждениях разного типа России, но и в странах Запада и Америки проблема формирования ценностных ориентаций обучающихся, духовно-нравственное воспитание школьников сегодня особенно актуальны. Участие в 39-й Международной научно-практической конференции «Цивилизация и культура: сравнительный анализ» (США, штат Мичиган, город Каламазу, Западный Мичиганский университет), на которой присутствовали ученые 30 стран мира, позволило в ходе диагностики студентов (400 респондентов) еще раз убедиться в актуальности и важности ценностных ориентаций и духовно-нравственного воспитания молодежи. Совершенно очевидно, что от уровня сформированности у обучающихся гуманистических ценностных ориентации во многом зависит сохранение мира и стабильности в стране как необходимое условие полноценного развития личности и общества. Мы согласны с точкой зрения зарубежных ученых, что религия в разных странах во времена нестабильности и нравственной дезориентации выполняла и выполняет функцию, «...очищающую душу и разум человека», наставляя на путь истинный, меняя приоритеты с материальных и потребительских на моральные и духовно-нравственные (Andrew Targowski, Matthew Melko, Mishael Dudley и др.), что и подтвердили наши исследования [3, 6].

Одной из возможностей формирования православных ценностей у будущих учителей Кузбасской государственной педаго-

гической академии г.Новокузнецка Кемеровской области является преподавание педагогами вуза для желающих студентов элективного курса «Основы православия» с привлечением священнослужителей. Это вызывает интерес и активное участие обучающихся в обсуждении актуальных проблем религиозного воспитания, расширении знаний и возможности свободы вероисповедания. В педагогической академии формированию мировоззрения, взглядов и убеждений студентов также способствует образовательная деятельность в процессе изучения разделов педагогики. Изучая с будущими педагогами-психологами разные дисциплины («Психолого-педагогическая антропология», «Теория и методика воспитания», «Основы профориентологии» и др.), мы рассматриваем виды (модели) воспитания, предоставляя право на свободу в высказываниях, убеждениях и вероисповедании студентов. В ходе проведения лекций и семинаров (темы: «Религиозное воспитание», «Личность в концепции гуманистического воспитания», «Гражданское воспитание в системе формирования базовой культуры личности», «Эволюция человека в ходе антропосоциогенеза», «Жизненный путь человека», «Духовность», «Человек и культура» и др.) студенты проявляют интерес к концепциям о человеке, осознают и принимают гуманистическую природу человека, анализируют духовные кризисы в процессе развития личности, осознают необходимость зарождения религии и ее значимость в духовно-нравственном формировании человека. Они изучают символику и этимологию религиозных слов, посещают учреждения, где живут и учатся дети, которые нуждаются в поддержке государства, организуют для них, для престарелых, ветеранов войны и труда благотворительные акции и концерты. Анализируя рассуждения студентов по перечисленным вопросам, мы отслеживаем осознание ими нового материала, их эмоции и душевное проявление. От них поступают предложения реализовать

полученную во время занятий информацию в той или иной форме и т.д. Мы создаем студентам условия свободного выбора для уяснения причин возникновения христианства и христианских норм морали, значимости религии в современном мире, формируем веротерпимость и свободу совести как основу духовных ценностей, чтобы каждый мог восстановить истинные ценности внутри себя и осмыслить философское назначение своей жизни. В ходе общения реализуются разные методы воспитания: убеждение, упражнения, стимулирование и контроль. Используются такие методы исследования, как анализ, синтез, анкетирование, ранжирование, метод экспертных оценок, методы математической статистики и др.

В подготовленных рефератах, курсовых работах и творческих проектах студенты выражают свое отношение к себе, однокурсникам, престарелым, детям-сиротам, религии, верующим и др. У обучающихся формируются такие качества, как выдержка, самообладание, милосердие, любовь, самостоятельность, толерантность, уважительность и др., которые, к сожалению, иногда отсутствуют у педагогов. Студенты расширяют знания о границах толерантности, которая определяется гуманистическими ценностями, воплощенными в этнической, российской и мировой культурах. Осознанными являются высказывания будущих педагогов-психологов: «Все трудности Господь посылает нам как бы в испытание, чтобы изменить нас», «Как не просто на этом свете жить!», «В свои двадцать я слишком многое познала, от чего-то уже непоправимо себя не уберегла», «В академии я встретила настоящих людей, добрых и отзывчивых, живущих по совести!» и др. Мы не ставим своей целью сделать каждого студента верующим, но даем возможность осознать позитивное влияние религии на нравственное становление личности и сделать выбор своего жизненного пути. В ходе общения студенты отвечают на вопросы: «Какие Вы знаете иконы, почитаемые на Руси?», «Источники

зарождения христианства», «Что обозначают понятия „грех“, „святость“, „искушение“, „добродетель“, „толерантность“ и др.?» [1, 7]. Обучающиеся осмысленно приходят к выводу о величии Православия, благодаря которому были соединены разрозненные славянские племена росы – русичи и образован один многочисленный русский народ, сохранена национальная культура и народность. Они закрепляют понимание того, что толерантность подразумевает уважение прав человека, взаимотерпимость, взаимопонимание и доверие людей друг к другу. Студенты приходят к выводу, что толерантность предполагает признание того, что хотя люди отличаются между собой по внешнему виду, социальному положению, языку, поведению и ценностям, обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность и неповторимость [4, 8].

Готовность будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию – это динамическая, интегративная характеристика личности, обеспечивающая способность педагога к приобщению школьников к одной из существующих в обществе систем духовных ценностей, к созданию условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов, ценностных ориентации во взаимосвязи с воспитанием нравственных чувств и нравственного поведения. Практика показывает, что вернуть христианские ценности возможно, нужно только помочь обучающимся осознать, прочувствовать и перевести их в личностное достояние.

Библиографический список

1. **Коджаспирова, Г.М.** Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова. – М., 2001. – 388 с.
2. **Михальцова, Л.Ф.** Осмысление православных ценностей студентами педагогической академии / Л.Ф. Михальцова // Хри-

стианские ценности в воспитании и обучении: материалы региональной научно-практической конференции. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – С. 132–135.

3. **Михальцова, Л.Ф.** Возможности реализации православных ценностей в образовательном процессе педагогического вуза / Л.Ф. Михальцова // Нравственность и религия: материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2009. – С. 70–73.

4. **Михальцова, Л.Ф.** Формирование ценностных ориентаций обучающихся в условиях здоровьесберегающей среды «Центра развития личности» / Л.Ф. Михальцова, В.П. Раева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаимодействия: материалы 4-й Международной научно-практической конференции. – СПб.: СПБИУиП, 2009. – Ч.2. – С. 160–163.

5. **Михальцова, Л.Ф.** Ценностные ориентации как основа профессионального образования будущих педагогов / Л.Ф. Михальцова // Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації: матеріал 5 міжнародної науково-методичної конференції. – Київ; Вінниця: Едельвейс і К, 2008. – С. 93-97.

6. **Михальцова, Л.Ф.** Воспитательная работа со студентами педагогического вуза как средство формирования ценностных ориентаций: теория и практика / Л.Ф. Михальцова // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы Международной научной конференции. – М.: МАНПО, 2009. – С. 297-301.

7. **Михальцова, Л.Ф.** Ценностные ориентации как системообразующий фактор нравственного самоопределения студентов педагогического вуза / Л.Ф. Михальцова // Система оценки качества образования в условиях инновационных процессов: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2009. – С. 319-331.

8. Михальцова, Л.Ф. Феномен понятия «ценность» и его генезис в психолого-педагогических исследованиях / Л.Ф. Михальцова // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал. – М.: МАНПО; Изд-во «Ремдер», 2009. – №5. – С. 30-37.

9. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 278 с.

10. Яковец, Ю.В. Взаимодействие цивилизаций Востока и Запада: проблемы XXI века / Ю.В. Яковец. – М.: МФК, 2001. – 147 с.

FORMING VALUE ORIENTATIONS OF PEDAGOGICAL STUDENTS

L.F. Mikhaltsova

Today it is particularly urgent to form value orientations as well as spiritual and moral education of young students of Russia and other countries to preserve the united sociocultural space. Possibilities are considered for the formation of the Orthodox values of future teachers of the Kuzbass State Pedagogical Academy that corresponds to the goal of the modern education with the priority of human personal tendency.

Key words: value, forming value orientations, spiritual and moral education of students, mutual effect of value orientations, diagnostics of students, Christian values.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В АЗИИ

М.Д.Князева

Автор анализирует состояние систем базового и высшего образования в странах Азиатско-Тихоокеанского региона. Данные социальные проблемы, такие, как бедность, безработица,

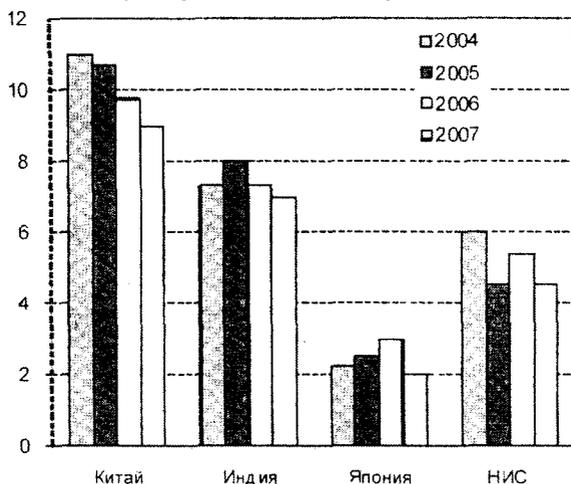
маргинализация и миграция, настойчиво требуют создания всеобъемлющей основы образования, которое бы содействовало социальным преобразованиям и миру в регионе. На сегодняшний день в странах Азии уже создан фундамент, на основе которого дальнейшее развитие получили промышленность, экономика и социальная жизнь этих стран.

Ключевые слова и словосочетания: социально-экономические показатели, система образования, информационное общество, культурные традиции.

Накануне Второй мировой войны все страны Азии по социально-экономическим показателям находились в большом отрыве от европейских стран. За последующие полвека экономическая составляющая развивающихся стран стала значительно выше. Азиатско-Тихоокеанский регион – один из современных центров мировой экономики. Сегодня здесь проживает 60% населения земного шара. На долю региона приходится 56% общемирового ВВП, около 50% мирового торгового оборота, более 60% морских и почти 25% воздушных перевозок. Во многом эти показатели были достигнуты за счет стремительного развития Китая и Индии, а также Японии [1]. По таким показателям, как темпы экономического роста, в 70–80-е годы прошлого века лидировали так называемые новые индустриальные страны (НИС) – Тайвань, Сингапур, Гонконг и др. Сегодня самая динамичная страна из всех развивающихся государств Азии – это Китай. Для него достаточно специфичен традиционный путь, близкий к коллективизму и социализму. Но проведение в Китае рыночных реформ в начале 80-х годов прошлого столетия за одно десятилетие позволило этой азиатской стране выйти на второе место в мире по размерам ВВП по паритету покупательной способности (рис. 1).

Индийская культура характеризуется определенной близостью к западной цивилизации, и это позволило Индии установить

политическую систему, наиболее соответствующую многим западным параметрам [2]. По объему ВВП, определяемому паритетом покупательной способности, Индия обогнала Италию и Великобританию. Современная Индия – ведущий мировой центр некоторых видов высокотехнологичных услуг, в частности, софтверного и бизнес-аутсорсинга, инжиниринга.



*Рис. 1. Рост ВВП в % к предыдущему году (источник: МВФ).
НИС – новые индустриальные страны: Корея, Тайвань, Майами, Сингапур, Таиланд, Индонезия*

Позитивные перемены происходят и в Японии, которая преодолевает временный спад своей экономики. На протяжении почти пятидесяти лет после окончания Второй мировой войны Япония переживала время стремительного экономического роста, основу которого, быть может, составило тесное взаимодействие промышленности, правительства государств и образования. Сегодня это позволило ей занять весьма заметное место среди развитых стран мира.

Попытки преодоления бедности – сопутствующий экономическому росту компонент. В 2001 г. в странах региона доля лю-

дей, которые живут менее чем на 2 долл. в день, сократилась до 44%, при этом процесс преодоления нищеты все же замедлился [1].

Экономические достижения государств Азии определены достаточно эффективными структурными преобразованиями, особенно в сфере промышленности, повышения производительности труда и конкурентоспособности, а также эффективностью функционирования малого и среднего бизнеса, особенно в сфере экспорта. Доля стран Азии в мировой торговле значительно увеличилась, и постепенно произошел переход от экспорта сырьевых товаров к продукции обрабатывающей промышленности.

К концу 2009 г. будет создан Азиатский региональный банк валютных резервов. Сумма его средств должна составить \$120 млрд, из которых 80% должны предоставить Китай, Япония и Корея, остальное 20% внесут страны Ассоциации государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН). Такое решение было принято на ежегодной сессии Азиатского банка развития, которая проходила с участием министров финансов стран АСЕАН, а также Китая, Японии и Республики Кореи. Основная задача банка – помощь странам региона, в частности, для поддержания курсов национальных валют в случае их резкого падения [2].

Условия существования человечества в эпоху XXI века требуют перехода к новой стратегии развития общества на основе знаний и высокоэффективных технологий, поэтому формирование перспективной системы образования, соответствующей этой цели, является одной из важнейших задач развития мирового сообщества.

Сегодня в Азиатском регионе в базовом образовании наблюдается существенное превосходство Китая, а в высшем – доминирует Индия [3]. Но Индия заметно проигрывает Китаю по качеству квалифицированной рабочей силы. В современных условиях образование должно постоянно обновляться в соответствии

с проблемами реальности. Страны региона обладают богатым культурным и языковым наследием, и успехи в борьбе с неграмотностью взрослых были достигнуты гораздо раньше, чем в других регионах мира. Современное образование предполагает доступность для всех и должно охватывать все социальные слои и группы. Дискриминация по признаку пола в Азиатско-Тихоокеанском регионе в наибольшей степени проявляется в доступе к образованию, здравоохранению, экономической деятельности и участию в политической жизни. Доля девочек в классах начальной школы на четверть ниже, чем аналогичный показатель у мальчиков. Например, в индийской истории мужскому населению всегда отдавалось предпочтение в образовании и, соответственно, в доступе к рабочим местам. Поэтому, учитывая культурные и исторические особенности страны, необходимо сделать образование более доступным для женщин, представителей национальных меньшинств и детей, особенно девочек (рис. 2).

В итоговом документе Региональной конференции КОНФИНТЕА VI (2008 г., Сеул), которая была организована Инсти-

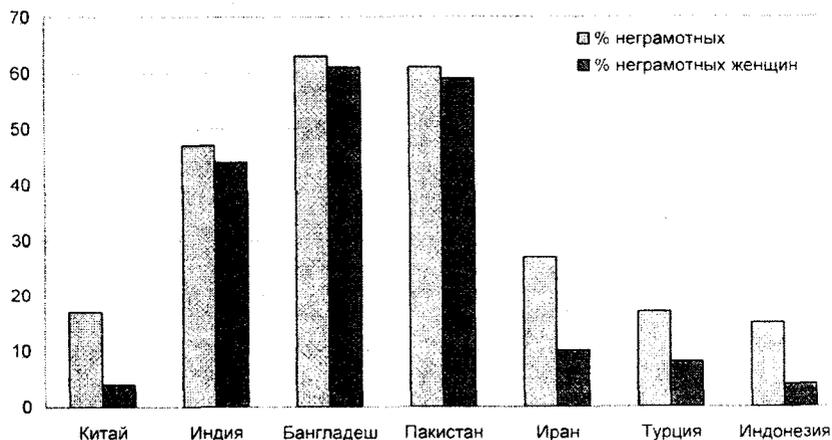


Рис. 2. «Доля неграмотных в странах Азии (2004 г.)

тутом ЮНЕСКО для стран Азии и Тихоокеанского региона, было отмечено, что некоторые страны региона придают обучению и образованию взрослых политическое значение и применяют системный подход [1]. В то же время давние социальные проблемы, такие, как бедность, безработица, маргинализация и миграция, настойчиво требуют создания всеобъемлющей основы образования, которое бы содействовало социальным преобразованиям и миру в регионе. В частности, было рекомендовано пересмотреть подход к обучению и образованию взрослых в перспективе образования на протяжении всей жизни.

Продвижение традиций азиатского высшего образования – одна из приоритетных задач Ассоциации государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН) и Организации Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС). Большинство стран Юго-Восточной и Центральной Азии для расширения системы высшего образования поддерживают открытие представительств зарубежных образовательных программ в своих странах, а также обучение своих студентов за рубежом. Особое внимание уделяется развитию совместных образовательных программ. При этом принимаются соответствующие законодательные акты, определяющие принципы государственной регистрации процедур оценки качества учебных программ, которые предлагают зарубежные образовательные структуры.

Развитые информационные технологии – один из признаков инновационного общества. В рамках программы «Работающие классные комнаты» (*Operation Blackboard Scheme*) все сельские начальные школы Индии оснащены компьютерами. В Японии также большое значение уделяется обучению детей современным средствам коммуникации. Около 40 тысяч японских школ во всех уголках страны по распоряжению Министерства просвещения получили доступ в Интернет в начале XXI в. Сейчас в каждой

школе имеется в среднем 25 компьютеров. В 1993 г. китайское образование приняло к действию «Программу реформ и развития образования», а также программу информатизации образования и создания общенациональной телекоммуникационной сети обучения. Китай сегодня относится к числу стран, *ориентированных на информационное общество*.

С 2001 по 2005 г. Япония, Корея, Сингапур и Гонконг входили в 20 стран-лидеров по значению индекса информационного общества. Индекс состоит из четырех групп индикаторов: компьютерная, информационная инфраструктуры, развитие Интернет и социальная инфраструктура [5].

Развитие науки и технологий является одним из существенных показателей общественного развития. Страны Азии, опираясь на достижения науки, строгую религиозную мораль и традиционно сильную социальную дисциплину, создали фундамент, на основе которого дальнейшее развитие получили промышленность, экономика и социальная жизнь этих стран.

Библиографический список

1. Бюро Юнеско в Москве. – <http://www.uneseo.ru/rus/index.php>
2. **Лунев, С.И.** Сохранение культурологической парадигмы как важнейшая функция гармоничного развития на примере России, Индии, Китая / С.И. Лунев – Сайт Гармония: Духовные основы международного сообщества – <http://www.sociognosis.narod.ru>.
3. Системы высшего образования в ряде стран мира (Франция, США, Германия, Япония, Россия) – Сайт <http://eduvera.spb.ru/>
4. Высшее образование в России и за рубежом – Сайт <http://studabit.h14.ru>.

5. Ярошенко, С. Становление и развитие технопарков в странах Юго-Восточной Азии (13.05.2006) / С. Ярошенко – Сайт <http://www.conrprice.ru>.

EDUCATION PROBLEMS IN ASIA

M.D. Kniazeva

The author analyses the condition of base and higher education systems in countries of the Asian-Pacific region. Long-standing social problems such as poverty, unemployment, marginalization, and migration require urgently creating a general education base assisting social reformations as well as peace in the region. Today in Asian countries there is a base for further development of industry, economics as well as social life of these countries.

Key words: socio-economic activities, education system, informational society, cultural traditions.

СООТВЕТСТВУЕТ ЛИ ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН ПОСТАВЛЕННОЙ ЦЕЛИ?

В.В. Кромер

Рассматривается соответствие процедур единого государственного экзамена цели определения уровня подготовленности выпускников средней школы и степени перспективности для продолжения учебы в вузе. Показана непригодность существующих контрольно-измерительных материалов ЕГЭ для достижения заявленной цели ввиду их низкой метрической точности, возрастающей к краям диапазона измерения, что делает их пригодными лишь для предварительного отбора выпускников. Показана необходимость смены существующей модели тестирования на более развитую модель, учитывающую неадекватность части участников тестирования и низкое качество части тестовых заданий. Рас-

смотрен вопрос устранения влияния «угадывания» в частях А КИМ ЕГЭ.

Ключевые слова: метрическая погрешность, коррупционная составляющая, регрессия к среднему, размах шкалы, коррекция угадывания.

Проведение в 2009 году Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в штатном режиме и работа над его усовершенствованием в рамках специально созванной комиссии сняли заданный в 1998 году вопрос «Нужно ли России тестировать?» [11]. Но выполнение всех требований регламента проведения ЕГЭ, как существующих, так и разрабатываемых, не снимает вопроса о соответствии получаемых результатов целям ЕГЭ. А у ЕГЭ цель одна – определение уровня подготовленности выпускников средней школы и степени перспективности тех же выпускников для продолжения учебы в вузе. Целей именно одна, а не две, поскольку уровень подготовленности и степень перспективности оцениваются одной числовой отметкой на единой шкале ЕГЭ, т.е. эти понятия сливаются. Степень перспективности абитуриента определяется его уровнем подготовленности по завершении средней школы. Возможны, конечно, и иные критерии перспективности, например, не текущий уровень подготовленности, а динамика изменения уровня подготовленности в ходе вступительного экзамена традиционной формы. Но оценка «на глазок» производной по времени от значения латентной (скрытой) переменной – задача еще более трудная, чем оценка самого значения. Тем не менее, в нынешней системе отбора абитуриентов в вузы экзамены в традиционной форме остались – в строго ограниченном количестве ведущих вузов. С формальной точки зрения существующие процедуры ЕГЭ не в состоянии надежно оценить уровень подготовленности кандидатов на обучение в 24 ведущих вузах страны. В

тестологии надежность тестовых результатов – синоним их точности, а точность тестового измерения характеризуется повторяемостью результатов при повторном тестировании того же контингента. Для существующих контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ ситуация с точностью измерения хуже некуда. Точность измерения уровня подготовленности, характеризуемая стандартной ошибкой индивидуального тестового балла, переменная по шкале ЕГЭ и при приемлемых значениях в центре шкалы (2-3 балла), достигает 10-12 баллов на краях шкалы (рис. 2б) [12]. Отсюда вытекает надуманность проблемы «стобалльников» и особое внимание к ним. При нынешней точности КИМ ЕГЭ статистически достоверной разницы между 90 и 100 баллами нет. А поскольку в престижные вузы поступают в основном выпускники с близкими к максимально возможному тестовыми баллами, какое-либо ранжирование их по результатам ЕГЭ теряет смысл. Формальным критерием отбора ведущих вузов стал конкурс: на дополнительные испытания могли претендовать лишь учебные заведения, где число абитуриентов с отличными результатами ЕГЭ (от 80 из 100 баллов) как минимум вдвое превышает число бюджетных мест по конкретной специальности. Отсюда и вытекает необходимость предварительного отбора по тестовому баллу ЕГЭ и окончательного – по дополнительным вступительным испытаниям (скажем, по экзамену в традиционной форме). При выдвигании гипотезы, что кандидат на обучение в вузе обучаться способен, «проходной» тестовый балл на этапе предварительного отбора должен свести к приемлемому минимуму ошибку первого рода (отказ способному обучаться кандидату в допуске к дополнительным испытаниям) за счет широкого допущения ошибки второго рода (допуск к дополнительным испытаниям не способного к дальнейшему обучению кандидата).

Если считать допустимой для целей отбора ошибку в 2-3 балла (центр шкалы), отчего бы не ввести новую шкалу, где 100 баллов старой шкалы (или эквивалентная им отметка) будут располагаться в центре шкалы, что автоматически обеспечит требуемую точность тестирования элитных участников тестирования? Но тогда «средняки» попадают на начало шкалы, и, соответственно, падает точность оценивания наиболее массовой категории участников тестирования – средних по уровню подготовленности выпускников. Весь ход наших рассуждений привел к известному выводу: при разумных требованиях к точности измерения перекрыть одним тестом весь обмеряемый контингент выпускников и абитуриентов невозможно [9]. Разумеется, диапазон измерения теста может быть расширен до необходимого увеличением его длины (т.е. фактическим присоединением к «обычному» тесту теста для элитных участников тестирования), но на практике этот вариант нереализуем. Что же касается КИМ ЕГЭ (не являющихся тестами ввиду наличия в них частей С), то расширение диапазона измерения невозможно ввиду отсутствия достаточного числа экспертов, способных оценить выполнение политомических заданий в частях С. Роль этих отсутствующих экспертов и возлагается на экзаменаторов тех вузов, где проводятся дополнительные вступительные испытания.

В работе [12], источнике данных о погрешности тестового балла, результаты испытаний моделировались, и подобным образом оценивалась метрическая погрешность вмененной для обработки результатов ЕГЭ логистической модели Раша. В реальности на метрическую составляющую погрешности накладывается еще и коррупционная составляющая. И на заданный психологом М.А. Холодной в 1999 году вопрос «Может быть, предполагается, что будущие сотрудники федеральных и региональных центров „национальной системы тестирования” окажутся кристально

честными людьми, которые ни за какие взятки не станут оказывать содействие нуждающимся в „хороших” баллах?» [13], получен вполне однозначный ответ – подобное предположение оказалось не вполне соответствующим фактическому положению дел [3].

Под коррупционной составляющей мы понимаем в полном соответствии с латинским словом *corrumpto* (исказить) влияние контролируемого искажения результатов тестирования в отличие от неконтролируемого случайного. Свою лепту в обнаружение коррупционной составляющей внесла и Федеральная служба по контролю в сфере образования и науки (Рособрнадзор). На рис. 1а приведен график плотности распределения участников тестирования, набравших соответствующий тестовый балл ЕГЭ 2009 года по русскому языку в мае-июне. Рособрнадзор углядел здесь коррупцию на основе резкого взлета количества участников, набравших минимальный балл (количество баллов единого государственного экзамена, подтверждающее освоение выпускником основных общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования), установленный на уровне 37 баллов [16]. На самом же деле взлет обусловлен известным статистическим феноменом регрессии к среднему значению. Поскольку к тестированию в резервный день были допущены выпускники, сдававшие ЕГЭ в день основной сдачи ЕГЭ и не набравшие 37 баллов, т.е. представители одной из крайних групп, то при повторном тестировании, учитывая низкую точность КИМ ЕГЭ в области левого хвоста распределения [12], часть маргиналов заведомо получает тестовый балл, равный или выше 37 баллам безо всякого увеличения уровня своей подготовленности. На рис. 1б, где приведена плотность распределения участников тестирования по итогам сдачи ЕГЭ в день основной сдачи, подобный скачок не наблюдается (точкой на графиках рис. 1а, 1б отмечен минимальный балл). В справедливости сделанного нами вывода нас убеж-

дает отсутствие подобных скачков в области минимального балла для остальных предметов, где к моменту сдачи экзамена в дополнительные дни также был известен минимальный балл, устанавливаемый Рособрнадзором по заранее задаваемому к моменту сдачи экзамена в основной день проценту не сдавших его, а мотивация участников тестирования по преодолению его была также достаточно высокой. Небольшой скачок на графике информатики, как и небольшой скачок на графике русского языка (рис. 1б), может быть объяснен работой апелляционных комиссий, принимавших решения об увеличении тестового балла до минимального при уже известном его значении.

Коррупционная составляющая тестового балла, на наш взгляд, проявляется скорее в области правого хвоста распределения, чем левого, и не следует ожидать массового получения всеми выпускниками, воспользовавшимися одним из незаконных способов увеличения тестового балла, отметки в 100 баллов. В силу разного рода причин (ограниченность по времени связи с источником сведений по заполнению бланка ответа; желание организующего коррупционного начала лишь незначительно «под-

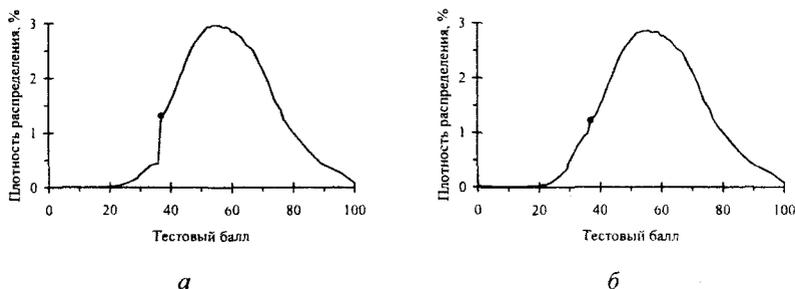


Рис. 1. Плотность распределения участников тестирования, набравших соответствующий тестовый балл по русскому языку:

а – итоги ЕГЭ с учетом сдачи в резервный день;

б – итоги ЕГЭ в день основной сдачи

править» статистику во избежание привлечения внимания контролирующих органов; наконец, малочисленность специалистов, способных набрать предельное число баллов) незаконно полученные участником тестирования баллы будут случайно распределены в некотором интервале, что приведет к искажению наблюдающегося распределения участников тестирования, набравших соответствующий балл, в то время как неискаженное распределение близко к нормальному (что справедливо ввиду интервальной шкалы, применяющейся для обработки результатов ЕГЭ логистической модели Раша). Однако и после устранения коррупционной составляющей в результатах ЕГЭ остается метрическая погрешность. Для оценки порядка метрической составляющей погрешности привлечем классическую тестовую теорию.

На основе постулатов классической тестовой теории [14, с. 321-323] выводится соотношение между стандартной ошибкой измерения и надежностью теста: $S_T = S_X \sqrt{1 - r_n}$, где S_X – стандартное отклонение по распределению индивидуальных баллов, r_n – коэффициент надежности теста [14, с. 338]. S_T характеризует погрешность измерения первичного балла. В классической тестовой теории величина стандартной ошибки измерения S_T предполагается одинаковой на протяжении всей шкалы первичных баллов. Преобразуем S_T в S_I – стандартную ошибку измерения тестового балла. В работе [7] на основе байесовского подхода выведено выражение для размаха шкалы уровней подготовленности участников тестирования, выраженного в специальных введенных Рашем единицах измерения – логитах: $\theta_{\max} - \theta_{\min} = 2 \ln(T_{\max} + 1)$, где θ_{\max} и θ_{\min} – соответственно верхний и нижний лимиты шкалы, а T_{\max} – максимально возможный тестовый балл. Выведено также приближенное выражение для уровня подготовленности (в логитах) участника тестирования, набравшего T первичных баллов:

$\theta = \ln \frac{T+1}{T_{\max} - T + 1}$. Продифференцируем θ по T :

$\frac{d\theta}{dT} = \frac{T_{\max} + 2}{(T+1)(T_{\max} - T + 1)}$. Поскольку размах тестовых баллов

$(t_{\max} - t_{\min}) = 100$ соответствует $2 \ln(T_{\max} + 1)$ логитов, можно написать выражение для производной тестового балла t по первичному баллу T :

$\frac{dt}{dT} = \frac{50(T_{\max} + 2)}{\ln(T_{\max} + 1) \cdot (T+1)(T_{\max} - T + 1)}$. Зная стандартную

ошибку измерения первичного балла S_T , находим стандартную

ошибку измерения тестового балла: $S_t = S_T \cdot \frac{dt}{dT} = S_T \sqrt{1 - r_H} \cdot \frac{dt}{dT}$.

Известно, что интегральная логистическая функция распределения, на основе которой определена единица измерения уровня подготовленности логит, хорошо (с точностью до 1%) аппроксимируется нормальной функцией распределения [14, с. 262], и тогда между логитом и единицей стандартного отклонения (пробитом) устанавливается соотношение 1 пробит = 1,7 логита. Размаху шкалы тестовых баллов в $2 \ln(T_{\max} + 1)$ логитов будет соответствовать размах в $\frac{2 \ln(T_{\max} + 1)}{1,7}$ пробитов, а поскольку этот же

размах равен 100 тестовым баллам, стандартное отклонение индивидуальных баллов составит $S_X = \frac{85}{\ln(T_{\max} + 1)}$. Окончательно

для оценки стандартной ошибки измерения тестового балла получаем выражение:

$$S_t = \frac{4250 \sqrt{1 - r_H} (T_{\max} + 2)}{[\ln(T_{\max} + 1)]^2 (T_{\max} + 1)(T_{\max} - T + 1)}$$

В середине шкалы тестовых баллов ($t = 50$ баллов) достигается наилучшая точность измерения, определяемая из вышеприведенной формулы подстановкой $T = \frac{T_{\max}}{2}$ и равная

$$S_{t50} = \frac{17000 \sqrt{1 - r_H}}{[\ln(T_{\max} + 1)]^2 (T_{\max} + 2)}$$

Для КИМ с максимально возмож-

ным баллом $T_{\text{макс}} = 60$ при $r_{\text{н}} = 0,908$ (средняя надежность КИМ ЕГЭ 2009 г. по данным [10]) погрешность измерения в центре шкалы составляет 4,9 балла. Значению логита подготовленности участника тестирования $\theta = \ln \frac{T+1}{T_{\text{макс}} - T + 1}$ соответствует отметка

на шкале тестовых баллов $t = 50 + \frac{50 \theta}{\ln(T_{\text{макс}} + 1)}$, и соответственно

$\theta = \frac{t-50}{50} \ln(T_{\text{макс}} + 1)$. откуда на основе $T = \frac{e^{\theta} (T_{\text{макс}} + 1) - 1}{e^{\theta} + 1}$ выводится

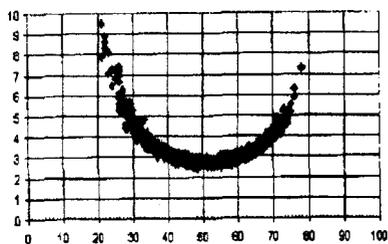
соотношение между первичными и тестовыми баллами

$$T = \frac{(T_{\text{макс}} + 1)50 - t}{(T_{\text{макс}} + 1)50 + t}.$$

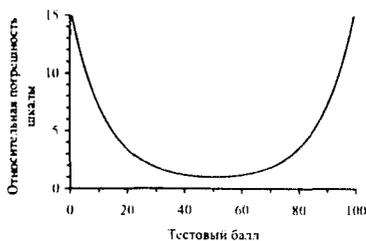
В сторону от центра шкалы погрешность измерения возрастет по сравнению с ранее вычисленной минимальной. Оценим относительное возрастание погрешности на краях шкалы по сравнению с центральной ее частью:

$\varphi_t = \frac{S_t}{S_{t50}} = \frac{(T_{\text{макс}} + 2)^2}{4(T + 1)(T_{\text{макс}} - T + 1)}$. На рис. 2б

приведен график зависимости φ_t от тестового балла t при типичном значении $T_{\text{макс}} = 60$.



а



б

Рис. 2. Погрешность измерения тестового балла:

- а – модельные данные согласно [12]: по оси абсцисс – тестовые баллы, по оси ординат – стандартная ошибка измерения (в тестовых баллах);
- б – результаты расчетов по постулатам классической тестовой теории

Из графика рис. 2б следует, что уже в окрестности среднего минимального балла (32 балла по результатам 2009 года) погрешность возрастает в 1,7 раза, настолько же она возрастает в симметричной точке 68 баллов. В точке 90 баллов погрешность возрастает в 7,2 раза и становится совершенно неприемлемой. График рис. 2б качественно повторяет смоделированные в работе [12] и представленные на рис. 1а данные, но в то время как в цитированной работе смоделирован идеальный процесс тестирования (уровни подготовленности участников тестирования распределены нормально, уровни трудностей заданий распределены равномерно), и в одном из вариантов, представляющих для нас наибольший интерес, средний уровень подготовленности участников тестирования совпадает со средней трудностью заданий (отсутствует смещение теста относительно выборки), в настоящей работе вычисления погрешности основываются на условии справедливости постулатов классической тестовой теории и дополнительных предположений о нормальном законе распределения наблюдаемых баллов, истинных баллов и ошибок измерения [14, с. 321-323]. Следовательно, в реальности в силу отклонений от идеальных условий ситуация с метрической погрешностью тестового балла еще хуже.

Рассмотрим источники внесения дополнительной погрешности в результаты измерения. Существуют два варианта обработки результатов тестирования для определения уровней подготовленности: условное определение уровней подготовленности при тестировании заданиями с известными свойствами и совместное определение характеристик участников тестирования и заданий. Первый вариант в процедурах ЕГЭ реализуется в условиях сдачи экзамена в дополнительные сроки, когда характеристики заданий уже известны после проведения тестирования в день основной сдачи, и если при условном определении источником дополни-

тельной погрешности являются некачественные задания, при совместном определении характеристик сторон тестирования источником дополнительной погрешности являются также и участники тестирования с искаженной структурой знания (неадекватные участники). При тестировании в день основной сдачи неадекватные участники (не дискриминируемые при существующих правилах обработки исходных результатов) вносят искажения в характеристики заданий, тем самым снижая их далеко не высокое ввиду недостаточности размера пилотных выборок качество. (Неправильно параметризованное задание качественным быть не может, поскольку не обеспечивает получение качественного результата тестирования).

Таким образом, использование в процедурах ЕГЭ модели Раша ведет к ошибкам в определении уровня подготовленности всех участников тестирования, включая и вполне адекватных. Само собой напрашивающееся решение – обработка исходных данных ЕГЭ в два этапа, где на первом этапе неадекватные участники тестирования исключаются и производится совместная параметризация неисключенных участников и заданий, а неадекватные участники параметризуются уже в ходе тестирования на втором этапе при известных характеристиках заданий, отвергается в силу ряда причин педагогического и технологического характера. Среди тестологов нет даже единства в отношении количества допустимых к удалению из матрицы данных участников тестирования. Вот в качестве примера два мнения – удалять допустимо не более 5% участников, а лучше не более 1% [1] и удалять следует более 10% участников [15]. Проблема заключается не в отсутствии согласованности мнений специалистов, а в несовершенстве модели Раша, рассчитанной на идеальные нереализуемые на практике условия тестирования. Так, существует мнение, что модель Раша – не вырожденный упрощенный вариант

более сложных многопараметрических моделей, а совершенно иная культура измерения [2]. Необходимы модели тестирования, пригодные к работе в далеких от идеала условиях тестирования, т.е. обладающие достаточной робастностью. Подобные модели разрабатывались Бирнбаумом, предложившим двухпараметрическую модель тестирования в двух вариантах – с фокусированием на характеристиках заданий и с фокусированием на характеристиках участников тестирования. В отличие от модели Раша с функцией успеха (с вероятностью i -го участника тестирования правильно выполнить j -е задание) $P_{ij} = [1 + \exp(\beta_j - \theta_i)]^{-1}$, работоспособной в предположении идеальности обеих сторон тестирования, модели Бирнбаума с функциями успеха $P_{ij} = [1 + \exp(d_j(\beta_j - \theta_i))]^{-1}$ и $P_{ij} = [1 + \exp(d_i(\beta_j - \theta_i))]^{-1}$ работоспособны в предположении идеальности лишь одной из сторон тестирования – участников тестирования в первом варианте и заданий во втором варианте.

В приведенных формулах за θ_i и d_i обозначены, соответственно, уровень подготовленности и мера структурированности знаний i -го участника тестирования, а за β_j и d_j – соответственно, уровень трудности и дифференцирующая способность j -го задания. Произвести корректную совместную оценку обеих сторон тестирования в наиболее общем случае их неидеальности модели Бирнбаума также не в состоянии.

Выход заключается в объединении двух вариантов модели Бирнбаума. Для этого придется принять дополнительное предположение об отсутствии связи между вариативностями уровней подготовленности и мер трудности, характеризуемыми, соответственно, коэффициентами d_i и d_j . Искомая модель [6] является трехпараметрической и характеризуется функцией успеха

$$P_{ij} = \left[1 + \exp \left(\frac{d_i d_j}{\sqrt{d_i^2 + d_j^2}} (\beta_j - \theta_i) \right) \right]^{-1} .$$

Эта модель одновременно «мягко» дискриминирует неадекватных участников тестирования, присваивая им на основе нарушенной структуры знания низкие значения d_i , и понижает весомость низковалидных заданий при формировании оценки, присваивая им низкие значения d_j . В дальнейшем эти задания, будучи параметризованными и помещенными в базу заданий, не включаются во вновь конструируемые тесты, что позволит создавать в будущем более качественные тесты.

Другой источник метрической погрешности заключается в наличии в КИМ ЕГЭ частей А с выбором ответа, что привело к широко распространенному взгляду на ЕГЭ как на лотерею. Высказывается точка зрения, согласно которой части А недопустимы в КИМ ЕГЭ, при этом упускается из виду, что вполне возможно создавать хорошие тесты на основе заданий лишь одного типа – с выбором ответа. Вопрос о технологичности заданий частей В и С, как и вопрос о допустимости в КИМ ЕГЭ заданий частей А, мы выводим за рамки данной статьи, но, исходя из данности частей А, вопросы правильной обработки этих частей нуждаются в рассмотрении.

В работе [5] показано, что в отличие от случая обработки засоренных угадыванием дихотомических матриц в отсутствие коррекции на угадывание, где из матриц извлекаются смещенные значения параметров сторон тестирования (либо усложняются вычисления при введении дополнительных характеризующих угадывание параметров), существует и иной путь, позволяющий извлечь из матрицы асимптотически несмещенные оценки (как в рамках классической тестовой теории, так и IRT-моделей). Для

этого достаточно отдельно учитывать при обработке неверные ответы и пропуски заданий. (В настоящее время пропуск задания и неверный ответ на него равнозначны). В предназначенные для подобной обработки матрицы в качестве элементов вносятся единицы (за верные ответы), нули (за пропуски задания) и значения $\left(-\frac{1}{m_j-1}\right)$ при неверном ответе, где m_j – количество рассмотренных вариантов ответа в j -м задании.

При обработке матрицы в рамках классической тестовой теории для параметризации сторон тестирования осуществляется обычное суммирование элементов матрицы по строкам и столбцам, а в рамках IRT-моделей – вычисление функции правдоподобия с учетом в том числе и отрицательных элементов матрицы. Так, для i -го участника тестирования функция правдоподобия вычисляется по формуле: $L_i = \prod_{j=1}^k P_{ij}^{a_{ij}} Q_{ij}^{(1-a_{ij})}$, где a_{ij} – элемент матрицы, k – количество заданий, P_{ij} – функция успеха, а $Q_{ij} = 1 - P_{ij}$.

Против коррекции результатов тестирования выдвигаются возражения в основном педагогического характера. Якобы педагогически неправильно снижать оценки за попытки угадывания (оценка снижается, кстати, только за неудавшиеся попытки). Вопрос о педагогичности поощрения удавшихся попыток угадывания в отсутствие коррекции замалчивается. По данной отшумевшей в свое время дискуссии в свете новых исследований можно высказать мнение: если метод заполнения матрицы и обработки данных обеспечивает совпадение математического ожидания оценки уровня подготовленности с истинным значением, обвинение метода в непедагогичности можно снять. Неизбежная же дисперсия оценки, во-первых, известна, а во-вторых, может быть

уменьшена известными методами повышения надежности тестов. Что же касается пресловутого фактора везения/невезения, то вряд ли он при тестировании тестом из 60 заданий по степени проявления достигает влияния везения/невезения при вытаскивании экзаменационного билета, содержащего два вопроса из 60 по курсу.

В конечном счете ЕГЭ после проведения ряда мер организационного характера, направленных на устранение источников самых грубых погрешностей, столкнется с оттесняемой до настоящего времени на задний план проблемой метрической точности измерения тестового балла и необходимостью смены модели тестирования. Подобной моделью, апробированной в условиях широкомасштабного тестирования и свободной от недостатков модели Раша, проводящие ЕГЭ структуры в настоящее время не располагают. Говорить о соответствии ЕГЭ своей цели можно будет лишь при наличии такой модели [8].

Библиографический список

1. **Аванесов, В.С.** Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.С. Аванесов. – М., 1989.

2. **Аванесов, В.С.** Применение тестовых форм в Rasch Measurement / В.С. Аванесов // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании: материалы VII всероссийской науч.-практ. конф. (24-25 июня 2005 г.). – Славянск-на-Кубани: Изд. центр СГПИ, 2005. – С. 22-34.

3. ИНТЕРФАКС–МВД выявило более трех тысяч преступлений в рамках операции «Образование–2009». 15.10.2009. <http://www1.ege.edu.ru>.

4. **Кромер, В.В.** Добавление виртуальных заданий как альтернатива удалению реальных испытуемых / В.В. Кромер // Вопросы тестирования в образовании. – 2005. – №4(16). – С. 57–64.

5. **Кромер, В.В.** И вновь о коррекции тестового балла / В.В. Кромер // Вопросы тестирования в образовании. – 2007. – №2. – С. 19–29.

6. **Кромер, В.В.** Об одной возможности расширения семейства логистических моделей / В.В. Кромер // Вопросы тестирования в образовании. – 2005. – №3 (15). – С. 13–15.

7. **Кромер, В.В.** О тестовом балле Единого государственного экзамена / В.В. Кромер // Сибирский учитель. – 2009. – №5. – С.28–33.

8. **Кромер, В.В.** Открытое письмо руководству Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Федерального института педагогических измерений и Федерального центра тестирования. 16 сентября 2009 г. / В.В. Кромер – Сайт <http://kromer.ewmail.ru>.

9. **Овчинников, В.В.** О точности результатов ЕГЭ 2004 года / В.В. Овчинников // Развитие тестовых технологий в России: Тезисы докладов VI всероссийской научно-практ. конференции (13-17 ноября 2004 г., г.Москва). – М., 2004. – С. 105-106.

10. Результаты единого государственного экзамена (краткий анализ результатов выполнения экзаменационных работ ЕГЭ в мае-июне 2009 года).<http://fipi.ru>.

11. **Хайтун, С.Д.** Нужно ли Россию тестировать? / С.Д. Хайтун // НГ–Наука. – 1998. – №8, сентябрь.

12. **Хлебников, В.А.** О точности измерения тестового балла / В.А. Хлебников, В.В. Овчинников // Вопросы тестирования в образовании. – 2002. – №4. – С. 53–62.

13. **Холодная, М.А.** Тестирование и права личности / М.А. Холодная // НГ–Наука. – 1999. – №6, июнь.

14. **Челышкова, М.Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Челышкова. – М.: Логос, 2002.

15. **Челышкова, М.Б.** Шкалирование результатов Единого госэкзамена: проблемы и перспективы / М.Б. Челышкова, А.Г. Шмелев // Вопросы образования. – 2004. – №2. – С. 168–186.

16. **Чернаков, А.** Глава Рособнадзора Любовь Глебова: «Честно ЕГЭ сдали не везде» / А. Чернаков – сайт http://www.xamen.ru/main2/news_and_articles/articles/InterviewRosobrnadzor-Glebova

DOES THE UNIVERSAL STATE EXAM ANSWER THE ASSIGNED OBJECTIVE?

V.V. Kromer

The paper considers conformity of the Universal State Exam procedures to the objective determining both preparedness level of secondary school leavers as well as their grade of availability to teaching in institutions of higher education. Unfitness of the existing control measurement materials of the Universal State Exam to achieve the declared objective in view of their low metric accuracy increasing to the measurement range limits is shown. This makes them suitable only for school leavers' preselection. The need in changing the existing testing model to a more developed model considering inadequacy of some part of testing participants as well as low quality of a part of tests is shown. The question of elimination of a "guessing" effect in

parts A of the control measurement materials of the Universal State Exam is considered.

Key words: metric error, corruption component, regression to average, scale amplitude, guessing correction.

НАШИ АВТОРЫ

А

Абдулаева З.Б. Дагестанский государственный педагогический университет.

Адольф В.А, Ильина Н.Ф. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева.

Ананич М.И., канд. техн. наук, заместитель руководителя департамента науки, инноваций, информатизации и связи Новосибирской области, профессор кафедры «Реклама» Института рекламы и связи с общественностью ГОУ ВПО НГПУ.

Б

Байсеитова Ж.Б. Инновационный Евразийский университет.

Безродная Л.В. Новосибирский государственный педагогический университет, Институт рекламы и связи с общественностью.

В

Вахштайн В.С. Московская высшая школа социальных и экономических наук.

Везиров Т.Г., доктор пед. наук Дагестанского государственного педагогического университета.

К

Князева М.Д., канд. техн. наук Московского государственного университета геодезии и картографии.

Козырева О.А. Кузбасская государственная педагогическая академия

Кондратьева Т.В., ст. преподаватель кафедры экономики и маркетинга Института рекламы и связи с общественностью ГОУ ВПО НГПУ

Кромер В.В., профессиональный тестолог-специалист в области педагогических измерений, г.Новосибирск.

М

Михальцова Л.Ф., канд. пед. наук, доцент, докторант Кузбасской государственной педагогической академии

С

Савочкина О.А., канд. пед. наук, доцент кафедры «Связи с общественностью» Института рекламы и связи с общественностью ГОУ ВПО НГПУ

Сергеева Н.Ю. Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Редактор – *В.В. Козлова*

Компьютерная верстка – *Т.Ю. Новикова*

Подписано в печать 14.09.2009. Формат бумаги 60x84/16

Печать RISO. Уч.-изд. л. 10. Усл. печ. л. 9,3.

Тираж 500 экз. Заказ №90

Педуниверситет, 630126, г. Новосибирск, 126, ул. Виллюйская, 28