Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 1 (74) том 1
2021

Отечественная и зарубежная педагогика №1 (74) Т.1 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Р. Ф. Байбурин, Д. А. Исаев, А. Г. Каспржак — Новая старшая школа: основные черты модели, способы описания, инструменты оценки 7

М. И. Макаров, В. В. Сериков — Подготовка научно-педагогических кадров в научном учреждении 30

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

П. В. Деркачев, Н. А. Танкабекян — Опыт формирования региональной системы предуниверситетского медико-биологического образования 43

Г. В. Макотрова — Проектирование электронных учебных пособий для исследовательского обучения школьников 58

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В. В. Булгаков — Оценка уровня квалификации и подготовки научно-педагогического состава ведомственных образовательных учреждений высшего образования МЧС России 75

Я. Е. Рыбина — Проблема социального и профессионального самоопределения студентов колледжа (по результатам диагностики) 91

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Д. Д. Кочкина — Деятельность комиссии по православному христианскому образованию в США во второй половине XX — первой четверти XXI века 100

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

К. А. Алейникова Локальный метод обучения в практике современного образования в США 114

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ю. Ю. Власова, М. Л. Пустыльник, С. В. Вержбицкая Воспитательный потенциал бренда образовательной организации 125

О. В. Котомина, А. И. Сажина Влияние семейных факторов на академическую успеваемость обучающихся 143

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 157

Требования к оформлению статьи 158

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 20.02.2021 г.
Печать цифровая. Объем 10 п.л., 158 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2020

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)

Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор, Университет штата Калифорния (США)

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)

Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины

Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Мариносян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society, (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

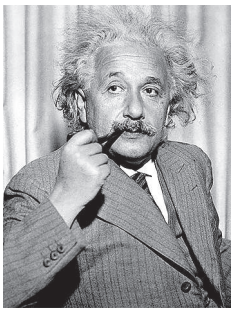
Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)



Образование— то, что остается после того, когда забывается все, чему учили.

А. Эйнштейн

УДК 375.5

НОВАЯ СТАРШАЯ ШКОЛА: ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ МОДЕЛИ, СПОСОБЫ ОПИСАНИЯ, ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ

Авторы статьи выражают благодарность Михаилу Лебедеву, Анастасии Копыловой и Екатерине Мицкевич, принимавшим участие в исследовании, по результатам которого подготовлена настоящая статья.

Современная старшая школа призвана решать как минимум две новые для себя проблемы. Первая определена тем, что выпускник средней школы должен иметь не только хорошую академическую подготовку, чтобы поступить в вуз, но и набор умений и установок, которые позволят ему стать успешным студентом. Вторая проблема — подготовка выпускника школы к жизни в цифровом обществе. Возможность создать условия для того, чтобы старшеклассник смог приобрести качества успешного студента, в значительной степени определяется моделью школы, в которой он учится, реализуемой ею образовательной программой (программами).

В течение последнего года авторы статьи участвовали в разработке перспективных моделей старшей школы, а также проводили предпроектное исследование среди результативных старших школ в различных мегаполисах России и мира. Одной из задач, с которой столкнулись авторы, — это необходимость не только найти подход к описанию моделей изучаемых школ, но также иметь способ выделения их сильных и слабых сторон для последующего более точечного знакомства с успешным опытом.

Как цитировать статью: Байбурин Р. Ф., Исаев Д. А., Каспржак А. Г. Новая старшая школа: основные черты модели, способы описания, инструменты оценки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 7–29.

Р. Ф. Байбурин

Заместитель директора лицея, аналитик Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: rbaiburin@hse.ru

Rustam F. Bayburin
Lyceum Deputy Director, Analyst, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Д. А. Исаев

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике им. А. В. Перышкина, Институт физики, технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет, г. Москва
E-mail: da.isaev@mpgu.su

Dmitry A. Isaev
Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Chair of Theory and Methodology of Teaching Physics named after A.V. Pyoryshkin, Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

А. Г. Каспржак

Кандидат педагогических наук, ординарный профессор, научный руководитель магистерской программы «Управление образованием», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: agkasprzhak@hse.ru

Anatoly G. Kasprzhak
PhD (Education), Ordinary Professor, Scientific Director of the Master's Programme "Educational Administration", National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

В настоящей статье авторы предлагают простой, доступный для управленцев-практиков способ описания модели старшей школы, а также разработанный в ходе реализации исследовательского проекта инструмент ее (модели) экспертизы.

Применение способа описания модели и инструмента экспертизы реализуемых старшей школой образовательных программ помогут директорам школ получить достоверную информацию о руководимой ими образовательной организации. Специально организованная информация о школе, готовая для сравнения с другими школами, расположенными в сходных условиях, решающими аналогичные задачи, должна позволить руководителям школ принимать обоснованные, точные управленческие решения.

Ключевые слова: *старшая школа, образовательная программа, экспертиза образовательной программы, навыки XXI века, инструменты оценки старшей школы.*

Введение. Постановка проблемы

Надо ли сегодня «придумывать» новую старшую школу? Утвердительный ответ на этот вопрос вряд ли требует доказательств, причем как для практиков, так и исследователей. Объясняется это прежде всего тем, что к традиционному противоречию между решением задачи подготовки гармонично развитой личности старшеклассника и его готовностью к выбору образовательной и/или карьерной перспективы, прибавляются еще как минимум две проблемы.

Первая (назовем ее новой) связана с тем, что более 80% выпускников российских школ 2018 года продолжают обучение в вузах [8]. Причем, к сожалению, не всегда успешно. Говоря об успехах первокурсников, исследователи отмечают, что «исчерпывающих и надежных данных о масштабах отчисления студентов из российских вузов нет. По оценкам ОЭСР, отчисленные студенты в РФ составляют 21% совокупной численности обучаю-

щихся в вузах» [1, с. 70], при этом государственная статистика говорит о 10% [11].

Несмотря на различие в данных, цифры говорят о том, что перед старшей школой встает вопрос о необходимости реализации формально несуществующего «стандарта успешного студента». При этом задачи подготовки выпускника к сдаче ЕГЭ (общеобразовательный стандарт) со старшей школы никто не снимал, и она с той или иной мерой успешности решается многими образовательными учреждениями.

В XXI веке решение задачи подготовки успешного студента приобрело новые аспекты. Согласно результатам международных исследований, академическая подготовка первокурсника отошла на второй план [16], первичными причинами отсева студентов стали дефициты их социального опыта и, что интересно, несовпадение ценностей первокурсника и университетского сообщества. Видимо, именно по этой причине (для решения этой задачи) стали интенсивно развиваться школы при вузах или в их составе, что нашло свое отражение в целом ряде работ, описывающих основные черты [6; 7; 10; 13; 14] и некоторые риски [9] этого процесса. Отметим, что практика школ при вузах в России не нова. В последней четверти прошлого века примеры образовательных организаций, сотрудничающих с университетами, были нередкими. Но их опыт только частично может быть перенесен в наше время, так как, во-первых, процент выпускников средних школ, продолжающих образование в высшей школе, был существенно ниже, чем сегодня, и во-вторых, в отсутствие ЕГЭ основным бонусом выпускникам этих школ было совмещение выпускного и вступительного экзамена. Не существовала и современная модель высшего образования, в которой бакалавриат является фактически «общим высшим» образованием (см. о такой модели, например, [15]). То есть школы, сотрудничающие с вузами, выполняли некоторые функции бакалавриата: они не только реализовывали образовательные программы, основной задачей которых было профессиональное самоопределение, но и проводили селекцию «на входе».

Решение второй — новейшей задачи — пока находится, на наш взгляд, лишь на уровне осмысления, постановки вопроса. Речь идет о подготовке выпускника школы к жизни в цифровом обществе. Здесь следует обсуждать прежде всего подходы к такой организации образовательного процесса, которая обеспечит возможность старшекласснику приобрести так называемые навыки XXI века [2; 5]: критическое мышление,

креативность, коммуникация и кооперация, наличие которых позволит человеку решать неструктурированные задачи, работать с большими объемами новой информации.

Поиск решения проблем, обозначенных выше, ведется исследователями и управленцами через создание новых стандартов и контрольно-измерительных инструментов (ЕГЭ и ОГЭ, в первую очередь) и практиками — через разработку новых образовательных программ как документа, который является результатом договора между субъектами образовательного процесса. То есть, когда говорится о разработке новой модели старшей школы, по сути речь идет о:

- формулировке требований к разработке образовательной программы школы, учитывающей федеральные, региональные и муниципальные нормативные акты, с одной стороны, и условия ее реализации — с другой;
- описание структур, обеспечивающих реализацию образовательной программы;
- ресурсное обеспечение ее реализации.

Приступая к проектированию моделей старшей школы, мы понимали, что эти модели должны учитывать объективно присутствующие сдерживающие, инерционные факторы развития системы, к которым в первую очередь следует отнести следующие:

- результаты обучения по-прежнему оцениваются не через проверку метапредметных компетенций, а на основе, по сути, предметных стандартов (ЕГЭ);
- педагогические практики (технологии и техники обучения) учителей старшей школы практически не меняются — как от ступени к ступени, так и просто с годами. Они не адекватны новым задачам, поскольку направлены лишь на усвоение информационных массивов тех или иных учебных дисциплин или на формирование предметных умений и навыков;
- школа остается закрытой. Как следствие, ученики не встречаются с успешными профессионалами — представителями других профессий, кроме учительской.

В этих условиях перед исследователями встала задача не столько описания успешных старших школ (хотя и здесь есть сложность — понятие успешности образовательной организации пока не определено), сколько поиска способа описания модели социальных и педагогических

процессов, происходящих в них, и способов управления ими.

То есть предстояло разработать и апробировать механизм систематизации готовых к анализу данных о школе, дающий управленцам-практикам схему описания старшего звена образовательного учреждения, применив которую, можно получить информацию для принятия управленческих решений.

Дизайн и база исследования

Постановка задачи определила дизайн и базу исследования. Учитывая тот факт, что образовательная программа — открытый (то есть доступный для всех) документ, который должен давать информацию как о поставленных школой целях и задачах, так и о содержании деятельности, направленной на их реализацию, именно *образовательная программа стала объектом анализа*. Предметом деятельности стал поиск способа описания готовой для сравнения информации о:

- сформулированных для данной школы ценностей, целей и средств их достижения;
- наборе нормативных документов, определяющих характер взаимодействия, права, обязанности и ответственность субъектов образовательного процесса;
- перечне и характеристиках основных и дополнительных учебных программ (в том числе различных уровней), способов их сочетания, координации, соотнесения с индивидуальными запросами потребителей образовательной услуги.

То есть, выстроив последовательность: цели (задачи) — средства их достижения — характеристики программ, мы получаем схему описания модели школы. Наполнив эту матрицу данными о школе, мы можем говорить о проведении процедуры сравнения, систематизации школ, выявлении наиболее результативных для той или иной ситуации моделей.

На первом этапе мы отобрали несколько общественно признанных школ, работающих в сходных условиях: в мегаполисах России и мира. При этом достаточно результативных и имеющих определенную специфику старшей ступени. Затем провели анализ реализуемых ими образовательных программ, при этом осуществляя поиск необходимых для их описания исчисляемых и качественных характеристик. Набор этих характеристик составил матрицу, позволившую представить данные к экспертизе. На следующем этапе словесные описания моделей школ,

составленные на основании анализа открытых источников, посещения школ, интервью и т.д., были переданы экспертам, которые переложили характеристики образовательных программ в разработанные нами матрицы. Таким образом, была проведена, во-первых, пилотная апробация способа анализа, во-вторых, юстировка шкалы оценивания образовательных программ старших школ.

Данный способ был применен еще и по той причине, что научно обоснованных оснований выбора образовательных организаций у нас не было, да и быть не могло. Кроме того, мы понимали, что различия структуры, правил формирования контингента, ресурсного обеспечения школ в различных странах неминуемо потребуют поиска оснований для сравнения. Сместив акцент к поиску описания школы, оценки эффективности ее образовательной программы, мы смогли ограничить количество изучаемых объектов.

Итак, базой исследования стали модели восьми старших школ. Три из них российские: лицей «Физико-техническая школа» (Санкт-Петербург), лицей авиационного профиля № 135 (Самара) и гимназия № 1 «Универс» (Красноярск). Еще пять — зарубежные: Het Dalton Spinoza Lyceum (Амстердам, Нидерланды), Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) (Берлин, ФРГ), «Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического направления» (Нур-Султан, Республика Казахстан), Tanglin Trust Senior School (Сингапур), High School for Math, Science and Engineering at City College, HSMSE (Нью-Йорк, США).

Методология экспертизы образовательных программ

Вопрос экспертизы образовательных программ нетривиален, поскольку «…даже самые современные образовательные программы <…> на самом деле фиксируют не динамические (последовательность освоения учеником приемов чтения, например), а статические характеристики (конкретный набор умений на том или ином этапе освоения программы)…» [3, с. 14].

Это, в свою очередь, означает, что для оценивания результативности образовательной программы (в этом суть экспертизы) следует описать ее основные параметры.

Мы опирались на анализ подходов к описанию программ, проведенный ранее исследователями Института образования [3], в результате которого была предложена синтезирующая наиболее известные в мире

подходы авторская модель, выделяющая приведенные ниже параметры (характеристики программы) для экспертизы.

Первым параметром стала **педагогическая концепция** школы, которая понимается как согласованная точка зрения педагогического коллектива на функции школы, сущность образования и смысл педагогической деятельности.

Вторая характеристика вытекает из ответа на вопрос о том, кто является **адресной группой** программы. Этим определяется и педагогическая концепция образовательной организации, и специфические для данной социальной группы образовательные результаты, дополняющие стандарт. Таким образом, третьим объектом экспертизы становятся **образовательные результаты**, и не только заявленные авторами программы, но демонстрируемые выпускниками.

В качестве четвертого и пятого объекта экспертизы предлагается выбрать **методы обучения и оценивания**. Рассматривая старшую школу, необходимо делать акцент на сформированности не только предметных знаний, но и социальных компетентностей.

И, наконец, последний объект экспертизы — **ресурсное обеспечение программы**, которое включает не только инфраструктуру, но и кадры, финансы и т.д.

Механизм экспертизы данных объектов образовательной программы выстроен на сравнении оценок, сделанных несколькими субъектами: 1) авторами программы, 2) теми, кто ее реализует и 3) потребителями услуги — школьниками. При этом авторы методики отмечают, что экспертиза программы — дело сложное, требующее больших затрат времени, специалистов, способных провести интервью, обработать полученные результаты и т.д. Нам же нужно было сконструировать простой инструмент, готовый к применению школьными управленцами, который помог бы им получить материал для рефлексии особенностей своего подхода к обучению старших школьников и стал бы основанием для принятия тех или иных управленческих действий.

Условно разделив требования к образовательной программе на три блока (Табл. 1), мы соотнесли их с объектами экспертизы, затем — с обобщенными их характеристиками, которые являются объектом оценивания, и, наконец, каждую из обобщенных характеристик выразили в показателях, приоритетных для сегодняшней ситуации.

Таблица 1

Обобщенные характеристики образовательных программ и параметры их оценивания

Общая модель экспертизы (Кобцева, Исаева, Каспржак)		Предлагаемая модель экспертизы	
Обобщенные характеристики ОП	Объекты экспертизы ОП	Параметры оценивания ОП	Группы параметров
Цели, задачи	Образовательные результаты	Компетенции 4К	Современные образовательные тенденции
		Современные образовательные технологии	
		Предпрофессиональная подготовка	
Средства их достижения	Методы обучения и оценивания	Учебный план	Куррикулум
		Расписание	
		Открытость	
		Выбор внутри предмета	Гибкость образовательной программы
		Возможность изменения образовательной траектории	
		Сопровождение выбора образовательной траектории	
Ресурсы, обеспечивающие реализацию программы	Ресурсное обеспечение программы	Инфраструктура	Ресурсы
		Соответствие инфраструктуры и кадров старшему школьному возрасту	
		Наличие специальных требований к педагогам	

К обобщенным характеристикам «Цели и задачи» мы отнесли такой объект экспертизы, как образовательные результаты. Параметрами оценивания образовательной программы в данном случае стали:

- Компетенции 4К: критическое мышление, креативность, кооперация и коммуникация [4], которые характеризует современность реализуемой программы и ее устремленность в будущее.
- Использование современных образовательных технологий.
- Усиление профильного обучения за счет предпрофессиональной

подготовки — важной составляющей современной старшей школы.

«Методы обучения и оценивания» могут определяться стратегией обучения («Куррикулум») и гибкостью образовательной программы, которая характеризует возможность учета образовательных запросов потребителя образовательной услуги и т.д. Эти характеристики мы предлагаем определять по следующим параметрам:

- Учебный план — типовой, расширенный или открытый. Подразумевается, что расширенный учебный план — это локализация базисного с учетом концептуальной идеи школы, а профили и элективные курсы выбраны под задачи образовательной программы. Открытый учебный план подразумевает возможность выхода за пределы школы, привлечение партнерских организаций и т.д.
- Вариативность расписания, позволяющая выстраивать образовательную программу как совокупность индивидуальных учебных планов старшеклассников (а не наоборот).
- Открытость образовательной программы, позволяющая ученику использовать внешние ресурсы, в частности индивидуальные сетевые программы с вузами, не только для улучшения предметной подготовки, но и для самоопределения относительно образовательной и/или карьерной перспективы.

К трем представленным выше параметрам экспертизы мы добавили еще те, что обеспечивают успешное продвижение ученика по мобильному и открытому учебному плану: возможность выбора уровня освоения предмета, изменения образовательной траектории в случае смены ориентиров и, наконец, наличие психолого-педагогического сопровождения.

Оценивать ресурсы, обеспечивающие результативную реализацию образовательной программы, мы предлагаем по параметрам:

- Инфраструктура школы.
- Учет программой возрастных особенностей старшеклассников — будущих студентов, в том числе разные варианты инфраструктуры и педагогического состава для разных ступеней образования.
- Наличие специальных требований к педагогическим кадрам.

Как показывает анализ, высокие показатели по каждой из приведенных выше характеристик достигаются наиболее успешными школами, реализующими качественные, результативные образовательные программы. Выпускники этих школ демонстрируют не только уровень предметной подготовки, позволяющий им успешно преодолеть барьер «школа-вуз»,

но «приживаемость» в университете, так как их ценностные установки не входят в противоречие с установками высшей школы, а приобретенный социальный опыт позволяет:

– самостоятельно добывать знания в университетской и научной среде;
– делать выбор образовательной программы, самому ее формировать;
– обладать социальной ответственностью, интересом к развитию вверенного ему дела (принцип ответственного учебного действия);
– результативно работать в кооперации с другими для достижения лучшего результата.

Мы отдаем себе отчет в том, что можно предъявить определенные претензии к предложенному нами способу адаптации концептуальной модели экспертизы образовательной программы. Вместе с тем задачу, которую мы ставили,— создать простой и легкий в применении инструмент — он решает и, более того, дает управленцам материал для проведения более глубокого анализа своей деятельности.

Механизм проведения экспертизы

Первой задачей для проведения экспертизы стал сбор подробной информации о восьми школах, попавших в базу исследования. Описание каждой школы производилось по избыточному количеству параметров для получения достаточно полной картины. Сбор информации велся из открытых источников, в числе которых как официальные (образовательная программа, отчет о результатах самообследования, локальные нормативные акты), так и другие источники — интервью руководителя в СМИ, материалы школьного сайта и т.д. В случае личного знакомства эксперта со школой этот опыт также попадал в описание. В некоторых случаях удавалось получить комментарии и ответы на вопросы от самой школы. Формат описания каждого кейса имел следующую структуру:

1. Общие характеристики школы (название, год основания, страна, регион, муниципалитет, институциональная принадлежность, структура управления, самостоятельность в определении внутренней образовательной политики, источники финансирования, ценностные установки, степень самостоятельности учащихся, вовлеченность родителей, требования к образовательному пространству, реализуемые образовательные программы, использование внешней оценки качества работы и т.д.).

2. Общие характеристики образовательной программы — ОП (назва-

ние, специализация, количество учащихся на программе, селективность, доступность, учебный план, структуры, участвующих в реализации ОП, показатели эффективности ОП и т.д.).

3. Основания для разработки ОП (социально-экономический контекст, в котором находится школа, портреты абитуриента и выпускника, адресная группа и т.д.).

4. Требования к учебно-методическому сопровождению ОП (кадровая политика, требования к преподавателям, инструменты формирования учебной траектории, сопровождения выбора и его оснований, достижения заявленных образовательных результатов, открытость программы и др.).

5. Современные образовательные тенденции (формирование компетенций 4К, предпрофессиональная подготовка, применение современных образовательных технологий и др.).

Следующим шагом были определены задачи проведения экспертизы:

1. Определить сильные стороны каждой из изучаемых школ.

2. Определить школы, в которых наилучшим образом проявляются интересующие нас параметры образовательной программы.

3. Выявить наиболее сильные и слабые стороны среди всех изучаемых школ.

Для проведения экспертизы были определены параметры оценивания, а также введена шкала оценивания каждого параметра и ее дескрипторы для единого понимания критериев всеми экспертами (Табл. 2.).

В случае оценки экспертом уровня как промежуточного допускалось выставление дробного балла — 1,5 или 2,5.

С целью обеспечения большей степени объективности экспертных оценок каждая из школ получила независимую оценку четырех экспертов. Итоговый балл по каждому параметру брался как среднее арифметическое оценок экспертов (Табл. 3).

Также для удобства анализа предусматривалось визуальное представление результатов экспертной оценки (Рис. 1). Это позволяло наглядно оценить сильные стороны рассматриваемой школы.

Именно так была проведена экспертная оценка и получены цифровые результаты уровня развития каждого из параметров оценивания образовательной программы для каждой из восьми школ. Это позволило не только определить сильные стороны каждой из рассматриваемых школ, но и в целом увидеть степень внимания к разным аспектам образования. Для этого были рассмотрены суммарные баллы по группам параметров как для каждой школы, так и для группы параметров (Табл. 4).

Таблица 2

Параметры оценки образовательной программы

№ группы	Группа параметров	№ параметра	Параметр оценивания	Уровень	Балл
1	Современные образовательные тенденции	1.1 (1)	Компетенции 4К	Формируются стихийно	1
				Формируются направленно, но не проверяются	2
				Формируются направленно и проверяются	3
		1.2 (2)	Предпрофессиональное обучение	В учебном плане предусмотрены спецкурсы, факультативы	1
				В школе выделены не только учебные часы на освоение выбранной траектории, но и активно приглашаются специалисты рынка для преподавания курсов	2
				Созданы урочные и внеурочные пространства, имеется широкая программа освоения разнообразных навыков будущей профессии (курсы, стажировки, профессиональные тренажеры и т.д.)	3
		1.3 (3)	Современные образовательные технологии	Применяются формально	1
				Применяются	2
				Применяются активно	3
		2.1 (4)	Учебный план	Типовой обычная локализация базисного учебного плана	
				Расширенный локализация базисного плана проведена с учетом концептуальной идеи, профили выбраны с обоснованием, элективы подобраны под задачи реализации образовательной программы. Но выход за пределы школы в общем случае не предусмотрен	

				Открытый в учебный план заложена открытость, в какой степени измеряется параметром 2.3	3
		2.2 (5)	Расписание	Общее для всего класса	1
				Общее для подгрупп с переменным составом учащихся	2
				Полностью индивидуальное	3
		2.3 (6)	Открытость	Отсутствует	1
				Есть в пределах, жестко регламентируемых школой	2
				Допускается инициативный поиск и использование сторонних ресурсов	3
3	Гибкость образовательной траектории	3.1 (7)	Выбор внутри предмета	Отсутствует	1
				Уровневая дифференциация	2
				Выбор подгруппы	3
		3.2 (8)	Возможность изменения образовательной траектории	Не предусмотрена	1
				Возможность предоставляется в частном порядке	2
				Возможность предоставляется несколько раз за период 10–11 классов, процедуры и условия переходов описаны и реализуются системно	3
		3.3 (9)	Сопровождение выбора образовательной траектории	Отсутствует	1
				Осуществляется только в «точках бифуркации»	2
				Осуществляется системно	3
4	Ресурсы	4.1 (10)	Инфраструктура	Только типовые классы	1
				Типовые и специализированные классы	2
				Трансформируемые пространства, места для индивидуальной и групповой работы	3
		4.2 (11)	Соответствие возрасту	Одни и те же педагогический состав и инфраструктура для всех возрастов	1
				Педагогический состав разный, а инфраструктура одна	2
				Разный кадровый состав и разная инфраструктура для разных ступеней	3
		4.3 (12)	Подбор педагогических кадров	Традиционный	1
				Предусмотрен, есть специальные требования к учителю	2
				Предусмотрен, обязательно прохождение обучения и сертификация	3

Таблица 3

Пример экспертной оценки образовательной программы одной из школ

№	Параметр оценивания	Школа				
		Э1	Э2	Э3	Э4	Итог
1.1	Компетенции 4К	2,5	2,5	2	3	2,5
1.2	Предпрофессиональное обучение	2,5	2	3	2	2,4
1.3	Современные образовательные технологии	1	1	2	2,5	1,6
2.1	Учебный план	3	2,5	3	3	2,9
2.2	Расписание	2,5	2,5	-	2	2,3
2.3	Открытость	2,5	3	3	3	2,9
3.1	Выбор внутри предмета	3	3	2	2,5	2,6
3.2	Возможность изменения образовательной траектории	2,5	2,5	2	2	2,3
3.3	Сопровождение выбора образовательной траектории	2,5	2,5	3	2,5	2,6
4.1	Инфраструктура	1,5	1	3	2	1,9
4.2	Соответствие возрасту	2	2	3	2	2,3
4.3	Подбор педагогических кадров	3	3	3	3	3,0
1	Современные образовательные тенденции					6,5
2	Куррикулум					8,1
3	Гибкость образовательной траектории					7,5
4	Ресурсы					7,1
	Итого					29,2

Рисунок 1. Визуальное представление результатов экспертной оценки одной из школ

Таблица 4

Оценка школ по группам параметров

№	Параметр оценивания	Амстердам	Нью-Йорк	Красноярск	Берлин	Сингапур	Нур-Султан	Петербург	Самара	Сумма
1	Современные образовательные тенденции	7,1	6,5	6,3	6,1	7,5	6,5	5,6	4,3	49,9
2	Куррикулум	7,1	8,1	6,6	6,6	6,7	6,2	6,1	4,9	52,3
3	Гибкость образовательной траектории	8,9	7,5	7,5	8,6	6,1	5,3	4,4	5,0	53,3
4	Ресурсы	7,2	7,1	7,5	6,4	7,5	8,0	7,0	6,3	57,0
	Итого	30,3	29,2	27,9	27,8	27,8	25,9	23,1	20,4	

Пример проведения экспертизы образовательной программы старшей школы

Один из объектов экспертизы — Het Dalton Spinoza Lyceum (далее — Лицей (Комментарий 1)) — был основан в Амстердаме (Нидерланды) в 1898 году. Сегодня в нем обучается 1048 подростков в возрасте от 12 до 18 лет.

Прежде чем переходить к экспертизе, дадим краткую характеристику той части системы образования Нидерландов, которая связана со старшей школой.

Обучение в начальной школе начинается в 4 года (в отдельных случаях — в 5 лет) и заканчивается в 12 лет выпускным экзаменом. Выпускники выполняют несколько тестов, как минимум CITO-тест (письменный экзамен по всем областям знаний) и IQ-тест. Плюс к этому школа, как правило, дает развернутую характеристику ученика. В зависимости от результатов ребенок (семья) получает рекомендацию к определенной образовательной программе старшей школы. Это решение не может быть оспорено семьей и является обязательным для исполнения. Таким

образом, старшая школа в Нидерландах, во-первых, селективная, и во-вторых, занимает в жизни подростка существенно больший промежуток времени, нежели у их ровесников из РФ.

Представим механизм определения (выбора) семьей учреждения, в котором будут учиться их дети в старшей школе.

После определения образовательной программы (результаты тестов) семья выбирает 12 школ, которые их реализуют, и составляет из них список, расставляя в нем школы по своему предпочтению. Далее берутся все первые приоритеты, и компьютер случайным образом распределяет соискателей по ним. Далее — вторые, третьи и т.д. Таким образом, выбор семьей школы из списка возможных и желаемых является случайным. Заметим: социологические опросы показывают, что неудовлетворенными оказываются лишь 3% семей.

В старшей школе Нидерландов реализуются три образовательные программы: VWO, HAVO и VMBO [12].

Первая (VWO, продолжительность 6 лет) ориентирована на подготовку к продолжению обучения в классических университетах, вторая (HAVO, 5 лет) дает возможность получения высшего профессионального образования, третья (VMBO, 4 года) — для людей, которые в перспективе хотят получить рабочие профессии. При этом следует заметить, что ни одна из образовательных программ не является тупиковой. После первого года обучения в случае хорошей успеваемости старшеклассник может перейти с программы на программу, правда через подготовительный или переходный класс.

На практике переходы между школами случаются и в старших классах — например, если ребенок не справляется с VWO, то переходит в HAVO (бывает нередко). Надо заметить, что вообще по отношению к образованию господствует принцип «лишь бы дети были счастливы». Исходя из этого, начальная школа не порекомендует ребенку более сложную программу, если не считает, что он ее успешно освоит. И в дальнейшем, если ребенку на программе трудно и он плохо успевает, то школа может порекомендовать родителям перевести ученика в на программу уровнем попроще. «Тянуть» в российском понимании сильно не будут, если только речь не идет о программе самого низкого уровня, когда дальнейшее понижение уже невозможно. Установка на получение всеми детьми диплома о среднем образовании здесь довольно четкая: считается, что без образования человек не найдет хорошую работу, а значит,

пополнит ряды тех, кто сидит на пособии.

Вернемся к экспертизе образовательных программ, реализуемых Лицеем.

Высокие баллы, выставленные экспертами практически по всем параметрам его образовательной программы (Табл. 5), определяются следующим.

Таблица 5

Оценивание образовательной программы Het Dalton Spinoza Lyceum

	Группа параметров			Параметр оценивания	
1	Современные образовательные тенденции	7,1	1.1	Компетенции 4К	2,6
			1.2	Предпрофессиональное обучение	2,1
			1.3	Современные образовательные технологии	2,4
2	Куррикулум	7,1	2.1	Учебный план	2,4
			2.2	Расписание	2,9
			2.3	Открытость	1,9
3	Гибкость образовательной траектории	8,9	3.1	Выбор внутри предмета	3,0
			3.2	Возможность изменения образовательной траектории	2,9
			3.3	Сопровождение выбора образовательной траектории	3,0
4	Ресурсы	7,2	4.1	Инфраструктура	3,0
			4.2	Соответствие возрасту	1,8
			4.3	Подбор педагогических кадров	2,4
	Итого	30,3			

С 2008 года Лицей реализует все три программы старшей школы, с 2009 года участвует в лотерее по зачислению на академическую программу.

Педагогическую концепцию Лицея определяет известный подход, основанный на индивидуализации обучения, — Дальтон-план, который задает и способы работы учителя и ученика, и требования к образовательной программе и ресурсам школы.

Ориентация учеников на приобретение компетенций XXI века (параметр оценивания 1.1) определяется концепцией Лицея, в основе ко-

торой лежат три принципа: самостоятельность, свобода и совместная работа. Образовательные практики (техники, технологии) должны быть ориентированы на ученика, он должен решать проблемы, что способствует более успешному формированию у него понятий и мыслительных навыков (1.3). Подбор учителей (4.3), их профессиональный рост задается требованиями к учителю со стороны ассоциации Дальтон-школ Нидерландов, которая одновременно обеспечивает качество образования в аккредитованных ей образовательных организациях.

Учебный план (2.1) и расписание занятий (2.2) старшеклассников Лицея сочетают классические занятия и часы проектной деятельности. Для их реализации расписанием Лицея предусмотрены так называемые Дальтон-часы, которые мы бы назвали часами проектной работы. Лицей с 2020/21 учебного года увеличивает продолжительность учебного занятия с 50 до 60 минут. При этом для усиления возможности выбора уровня изучения того или иного предмета (3.1) Дальтон-час выделяется ежедневно. Дальтон-час проводится в разновозрастных группах по заранее спланированному, согласованному с преподавателем-консультантом графику (3.3). Работа ориентирована на то, что ученик должен уметь делать выбор, определять собственные цели, знать, чему он хочет научиться, вносить предложения, не бояться брать на себя инициативу, разрабатывать планы, выполнять их, распределять обязанности, не бояться обращаться за помощью и т.д. Таким образом, дети получают возможность самостоятельного решения проблем, благодаря чему они учатся думать, поступать творчески (1.1).

Возможность изменения образовательной траектории учеником (3.2) обеспечивается тем, что Лицей реализует образовательные программы всех трех уровней, предоставляя возможность перехода с одной программы на другую при выполнении старшеклассником определенных условий (достижение определенного набора результатов).

Требования к образовательному пространству определяются концепцией Лицея. Мебель в классах расположена так, чтобы учебный процесс легко было реализовать как в традиционной, так и проектной форме, сочетать фронтальную, групповую и индивидуальную работу (1.3). Именно по этой причине в классах используются одноместные легко перемещаемые парты и трансформируемые пространства. В школе созданы места как для работы групп, так и индивидуальных занятий (1.3, 4.1).

Относительно низке отметки по показателям «Открытость» (2.3) и «Соответствие возрасту» (4.2) связаны с особенностями Дальтон-школы в Нидерландах. Сообщество Дальтон-школ, определяя себя как инновационное, ведет себя достаточно обособленно (2.3), предполагая общение скорее внутри ограниченного сообщества единомышленников. Что касается соответствия возрасту учащихся педагогических практик, реализуемых учителями (4.2), то это соответствие, по мнению учителей, достигается само собой за счет разделения на школы на ступени.

Посмотрим теперь, как выглядит Лицей на фоне средних значений по всем школам, вошедшим в базу исследования (Рис. 2).

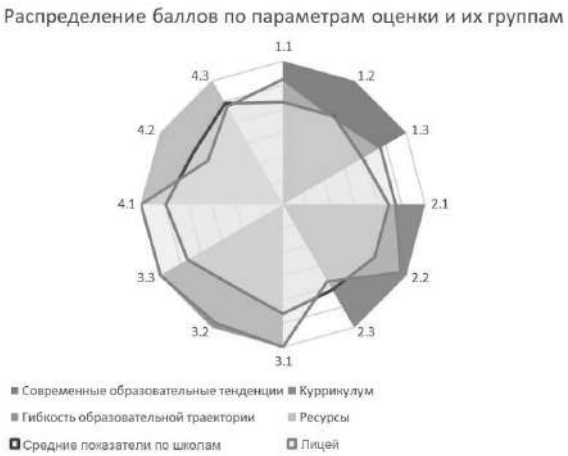


Рисунок 2. Результаты Лицея на фоне среднего значения по школам базы исследования

Видно, что наиболее сильно проявляются параметры, относящиеся к группе № 3 — «Гибкость образовательной траектории». И действительно, работа с образовательным запросом ребенка, возможности адаптирования учебного плана под конкретного ученика и другие особенности работы по Дальтон-плану отличают Лицей от большинства школ Нидерландов и от основной части школ, выбранных в нашем исследовании. Таким образом, во-первых, мы можем убедиться, что предлагаемая модель экспертизы образовательной программы (хоть и упрощенно) позволяет получить адекватную оценку ключевых сильных сторон программы. Во-вторых, становится понятно, какой именно

аспект опыта данной школы стоит изучить наиболее внимательно. И если в случае с Лицеем Спинозы — довольно известной в мире школой — можно было предположить это изначально, то в случае других школ, когда предположения могут быть менее очевидными, использование предлагаемого инструмента на базе серии экспертных оценок окажет помощь в знакомстве с ними.

Выводы

Единообразие целей, задач, планов и программ школьного образования в советский период в незначительной степени оставлял директору простор для самостоятельных стратегий развития и принятия решений, то есть для управления. Основные задачи руководителя школы были административные, связанные с качественным решением поставленных задач. Соответствующими были и инструменты оценки качества работы директора и качества работы школы. Во многом они сохранились и в наши дни. С одной стороны, оцениваются академические результаты выпускников, с другой — отсутствие жалоб и происшествий. Содержательная же часть образования (образовательная программа, программа развития) пока не стала предметом качественного оценивания на уровне страны, проверяющие органы обращают внимание лишь на соответствие государственным требованиям. В основном это связано с тем, что и образовательные программы школ еще недавно мало чем отличались друг от друга. Однако сегодня, с появлением у школ большей автономии, видовое разнообразие образовательных программ и подходов становится все шире. И, как следствие, появляется и потребность в качественной оценке и подходящих для этого инструментах.

В бизнесе, как в сфере, где наличие адекватной обратной связи жизненно важно, разработано множество инструментов оценки проектов, программ, систем. Сегодня начали появляться инструменты оценки и в образовании. Часть из них является адаптацией тех самых бизнес-инструментов, часть взяты из опыта зарубежного образования, где оценка качества появилась раньше, а часть являются авторскими. Если говорить непосредственно об инструментах оценки образовательных программ, то их совсем немного, и преимущественно они громоздкие и дорогие, поскольку требуют как включенности многих экспертов, так и значительного времени.

С этой точки зрения предлагаемый нами инструмент кажется зна-

чительно более простым. Зато его важным преимуществом является возможность не откладывать исследование в долгий ящик, довольно быстро получить первичную картину и уже затем прояснять детали более надежными социологическими методами (глубинные интервью, фокус-группы и т.д.). Это действительно позволяет экономить и время, и средства на проведение исследования.

Кому может быть полезен такой инструмент? Во-первых, самим школам. С одной стороны, для получения взгляда извне, независимой экспертизы, что является важной частью адекватной самооценки развития. С другой стороны, инструмент дает возможность найти «единомышленников», т.е. школы с похожими профилями, например, для последующего сетевого партнерства и иных видов кооперации. Во-вторых, инструмент может быть использован и органами управления образованием, как районными (межрайонными), так и муниципальными. Цели могут быть разные: от включения новых параметров в рейтинг школ до организации взаимообучения школ с разными сильными сторонами. Необходимые для проведения исследования работы обладают сравнительно невысокой стоимостью, а значит могут быть использованы для целых групп и массивов образовательных организаций.

Комментарии

1. Нидерланды, Северная Голландия, Амстердам, Peter van Anrooystraat, 8, URL: подробнее о Лицее см,, например, материал: https://nl.wikipedia.org/wiki/Spinoza_Lyceum.

Литература

1. *Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фрумин И. Д.* Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 67–81.

2. *Добрякова М. С., Юрченко О. В., Новикова Е. Г.* Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 72 с.

3. *Кобцева А. А., Исаева Н. В., Каспржак А. Г.* Экспертиза образовательных программ: концептуальная рамка, методика реализации // Педагогика. 2018. № 12. С. 11–22.

4. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке. Практические рекомендации / сост.: М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Российский учебник, 2019. 76 с.

5. *Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б.* Четырехмерное образование: компетенции, необходимые для успеха / пер. с англ. М.: Точка, 2018. 240 с.

6. *Фиофанова О. А., Елютин С. О., Вершинина Л. Н.* Предуниверситарий: образовательная программа и учебный план // Народное образование. 2014. № 9. С. 159–164.

7. *Фиофанова О. А., Елютин С. О., Пастухов А. Б.* Предуниверситарий: новая модель профильного образования // Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?: мат-лы междунар. конф. М.: РАНХГС–МВШСЭН, 2014. С. 178–191.

8. *Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А.* Образовательные переходы в России: социально-экономическое положение семьи и успеваемость. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 24 с.

9. *Bermen J.* High-school students who take college classes don't always save time — or money // Market Watch. 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.marketwatch.com/story/high-school-students-who-take-college-classes-dont-always-save-time-or-money-2019–05–21 (дата обращения: 15.06.2020).

10. *Brady L.* School University Partnerships: What Do the Schools Want? // Australian Journal of Teacher Education. 2002. No. 27 (1). DOI: 10.14221/ajte.2002v27n1.1.

11. Education at a Glance 2010: OECD Indicators [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2010_eag-2010-en (дата обращения: 15.06.2020).

12. OECD, Netherlands 2016: Foundations for the Future // Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD Publishing, 2016. DOI: 10.1787/9789264257658-en.

13. *Robinson S. P., Darling-Hammond L.* Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships // Professional development schools: Schools for a developing profession / L. Darling-Hammond (Ed.). New York: Teachers College Press, 1993. P. 203–220.

14. *Salerno M.* Motivation and Dual Enrollment: An Analysis of the Motivation of High School Students to Participate in Dual Enrollment in Association of Christian Schools International Schools // Liberty University. 2011 [Электронный ресурс]. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/d9b0/a4af415d-b3b603cbbb105ed4fe3166384a95.pdf (дата обращения: 15.06.2020).

15. *Stahl A.* Six Reasons Why Your College Major Doesn't Matter // Forbes. 2015 [Электронный ресурс]. URL: https://www.forbes.com/sites/ashleystahl/2015/08/12/six-reasons-why-your-college-major-doesnt-matter/#30c40a5e35a0 (дата обращения: 15.06.2020).

16. *Tinto V.* Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences. Washington, DC: The Pell Institute, 2004 [Электронный ресурс]. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519709.pdf (дата обращения: 15.06.2020).

NEW HIGH SCHOOL: MAIN FEATURES OF THE MODEL, DESCRIPTION METHODS, EVALUATION TOOLS

A modern high school is designed to solve at least two new problems. The first one is determined by the fact that a high school graduate must have not only an academic background that allows him to enter a University, but also a set of skills and attitudes that allow him to become a successful student. The Second problem is preparing a high school graduate for life in a digital society. Possibility to create conditions for a high school student to acquire the qualities of a successful student largely determined by the model of the school in which he studies, the curriculum (curriculums) implemented by it.

Over the past year, the authors of the article participated in the development of prospective models of high school, as well as conducted a pre-project study among successful high schools in various megacities of Russia and the world. One of the challenges faced by the authors was the need not only to find an approach to describing the models of the schools studied but also to get a way to highlight their strengths and weaknesses for subsequent more detailed acquaintance with the successful experience.

In this article the authors provide a simple, accessible way for managers-practitioners to describe the high school model, as well as a tool for examine a model which was developed during the implementation of the research project.

Applying the method of describing the model and evaluating the curriculum implemented by the higher school will help high school principals to get reliable information about the school they lead. Specially organized information about the school, ready for comparison with others located in similar conditions, solving similar problems, should allow school leaders to make justified, accurate management decisions.

Keywords: High School, Curriculum, Evaluating a Curriculum, 21st Century Skills, High School Evaluation Tool.

References

- *Bermen J.* High-school students who take college classes don't always save time — or money // Market Watch. 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.marketwatch.com/story/high-school-students-who-take-college-classes-dont-always-save-time-or-money-2019-05-21 (data obrashcheniya: 15.06.2020).
- *Brady L.* School University Partnerships: What Do the Schools Want? // Australian Journal of Teacher Education. 2002. No. 27 (1). DOI: 10.14221/ajte.2002v27n1.1.
- *Dobryakova M. S., Yurchenko O. V., Novikova E. G.* Navyki XXI veka v rossijskoj shkole: vzglyad pedagogov i roditelej. M.: NIU VShE, 2018. 72 s. [In Rus].
- Education at a Glance 2010: OECD Indicators [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2010_eag-2010-en (data obrashcheniya: 15.06.2020).
- Fadel' Ch., Byalik M., Trilling B. Chetyrekhmernoe obrazovanie: kompetencii, neobhodimye dlya uspekha / per. s angl. M.: Tochka, 2018. 240 s. [In Rus].
- *Fiofanova O. A., Elyutin S. O., Vershinina L. N.* Preduniversitarij: obrazovatel'naya programma i uchebnyj plan // Narodnoe obrazovanie. 2014. № 9. S. 159–164. [In Rus].
- *Fiofanova O. A., Elyutin S. O., Pastuhov A. B.* Preduniversitarij: novaya model' profil'nogo obrazovaniya // Tendencii razvitiya obrazovaniya. Chto takoe effektivnaya shkola i effektivnyj detskij sad?: mat-ly mezhdunar. konf. M.: RANHGS-MVShSEN, 2014. S. 178–191. [In Rus].
- *Gruzdev I. A., Gorbunova E. V., Frumin I. D.* Studencheskij otsev v rossijskih vuzah: k postanovke problemy // Voprosy obrazovaniya. 2013. № 2. S. 67–81. [In Rus].
- *Havenson T. E., Chirkina T. A.* Obrazovatel'nye perekhody v Rossii: social'no-ekonomicheskoe polozhenie sem'i i uspevaemost'. M.: NIU VShE, 2018. 24 s. [In Rus].
- *Kobceva A. A., Isaeva N. V., Kasprzhak A. G.* Ekspertiza obrazovatel'nyh programm: konceptual'naya ramka, metodika realizacii // Pedagogika. 2018. № 12. S. 11–22. [In Rus].
- Kompetencii «4K»: formirovanie i ocenka na uroke. Prakticheskie rekomendacii / sost.: M. A. Pinskaya, A. M. Mihajlova. M.: Rossijskij uchebnik, 2019. 76 s. [In Rus].
- OECD, Netherlands 2016: Foundations for the Future // Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD Publishing, 2016. DOI: 10.1787/9789264257658-en.
- *Robinson S. P., Darling-Hammond L.* Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships // Professional development schools: Schools for a developing profession / L. Darling-Hammond (Ed.). New York: Teachers College Press, 1993. R. 203–220.
- *Salerno M.* Motivation and Dual Enrollment: An Analysis of the Motivation of High School Students to Participate in Dual Enrollment in Association of Christian Schools International Schools // Liberty University. 2011 [Elektronnyj resurs]. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/d9b0/a4af415d-b3b603cbbb105ed4fe3166384a95.pdf (data obrashcheniya: 15.06.2020).
- *Stahl A.* Six Reasons Why Your College Major Doesn\'t Matter // Forbes. 2015 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.forbes.com/sites/ashleystahl/2015/08/12/six-reasons-why-your-college-major-doesnt-matter/#30c40a5e35a0 (data obrashcheniya: 15.06.2020).
- *Tinto V.* Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences. Washington, DC: The Pell Institute, 2004 [Elektronnyj resurs]. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519709.pdf (data obrashcheniya: 15.06.2020).

УДК 378.048.2

ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В НАУЧНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

М. И. Макаров

Доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования, профессор кафедры по глобальному образованию ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

Mikhail I. Makarov
Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Didactics and Philosophy of Education, Professor of the Department of Global Education of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В. В. Сериков

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, советник директора по подготовке научных кадров, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Vladislav V. Serikov
Dr. Sc. (Education), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Adviser to the Director for the Training of Scientific Personnel of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,

В статье освещаются пути решения проблемы организации научно-исследовательской деятельности аспирантов и докторантов — будущих педагогов-исследователей — в научном учреждении. Уточняется роль и место этой деятельности в формировании их исследовательской и профессионально-педагогической культуры. Фокусируется внимание на том, что успешность научно-исследовательской деятельности будущих педагогов-исследователей в наибольшей степени зависит от их «теоретического базиса», способности к новому видению известных явлений, критическому мышлению, продуцированию новых идей, навыков самостоятельного анализа и обобщений.

В статье предлагается современная трактовка понятия «научно-исследовательская деятельность аспирантов и докторантов», характеризуются содержание и формы данного вида деятельности, условия ее результативности.

На примере организации научно-исследовательской деятельности аспирантов в Институте стратегии развития образования Российской академии образования раскрывается одна из моделей подготовки научно-педагогических кадров — будущих педагогов-исследователей, которым предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в университетской среде; показываются условия генерации интеллектуального и профессионального потенциала будущих университетских научно-педагогиче-

Как цитировать статью: Макаров М. И., Сериков В.В. Подготовка научно-педагогических кадров в научном учреждении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 30–42.

ских кадров, что в данном случае является конкретным выражением идеи университета.

Ключевые слова: *подготовка научно-педагогических кадров, исследовательский потенциал будущих преподавателей университетов.*

1. Введение

В жизни человека есть период наиболее активного искания смысла жизни, тяготения к духовной культуре, пробуждения интереса к науке и исследованиям, стремления к свежим идеям и преобразованиям в обществе, профессионального становления. Таким периодом у большинства преподавателей университетов является время работы над диссертацией в аспирантуре или докторантуре при кафедре университета или лаборатории научно-исследовательского института. Аспирантура и докторантура в этом отношении выступают тем местом, где образовываются и воспитываются профессионалы государственного управления, науки, хозяйства, строительства, от которых зависит социально-экономическое развитие страны, устойчивое развитие общества. Эта мысль наиболее явно выведена в работах М. Вебера, который высказал ее в связи с осмыслением миссии университета в укреплении интеллектуального единства общества, повышающего устойчивость послевоенного мира. Впоследствии эта мысль приобрела черты определяющей идеи в понимании миссии университета в обеспечении устойчивости повседневной жизни общества [1, с. 735].

Аспирантура или докторантура при кафедре университета или лаборатории научно-исследовательского института, таким образом, напрямую связана с формированием интеллектуального и профессионального потенциала устойчивого развития общества. Этот потенциал формируется в первую очередь благодаря интеграции образовательного процесса с фундаментальными и прикладными научными исследованиями, вследствие чего включение студентов в научно-исследовательскую деятельность, организация обучения «через науку» выступает, по сути, как наиболее характерный для университетского образования метод подготовки научно-педагогических кадров [7]. Понятно, что осуществлять такую научно-педагогическую деятельность могут только выпускники аспирантуры и докторантуры, прошедшие специальную подготовку в университетах и научно-исследовательских институтах и ориентированные на реализацию данной научно-образовательной модели.

2. Постановка проблемы

Одна из главных проблем современности — обеспечение устойчивого развития общества. Гарантом устойчивого развития общества является образование, обеспечивающее адекватное поведение человека в меняющемся мире, способность к поддержанию гармонических отношений с природой и социумом.

Приоритетное значение в устойчивом развитии общества имеет подготовка научных кадров (в том числе научно-педагогических), а аспирантура или докторантура при кафедре университета или лаборатории научно-исследовательского института выступает механизмом его достижения. Аспирантура или докторантура обеспечивает формирование у специалистов высшей квалификации методологической культуры и готовности к научно-педагогической деятельности университетского типа как качества специалистов высшей квалификации. Важное значение в этом деле имеет моделирование научно-педагогической среды современного университета с характерным для нее «добыванием» научного знания, его трансформацией в содержание и процессуальные формы образования. Научный руководитель аспиранта или консультант докторанта только в том случае сможет выступить инициатором создания такой среды, если он сам ведет активную научно-исследовательскую деятельность, показывая пример своим ученикам. Важным фактором развития специалиста высшей квалификации, подготовленного к университетской научно-педагогической деятельности, является его развитие в рамках научной школы, обладающей концептуальными ориентациями, парадигмальным стилем, определенными методологическими традициями.

3. Вопросы исследования

В процессе исследования предпринята попытка ответить на следующие вопросы: как должна быть организована научно-исследовательская деятельность будущих специалистов высшей квалификации в процессе выполнения ими диссертационных исследований? Каковы особенности организации научно-исследовательской деятельности аспирантов и докторантов в лабораториях научно-исследовательского института? Как влияет на качество диссертационных исследований включение их авторов в концептуально-понятийное пространство научных школ?

4. Цель исследования

Целью исследования является выяснение условий подготовки специалистов высшей квалификации к научно-педагогической деятельности университетского типа, уточнение способов организации научно-исследовательской деятельности аспирантов и докторантов при лабораториях научно-исследовательского института (на примере Института стратегии развития образования Российской академии образования).

5. Методы исследования

В ходе исследовательской работы был задействован метод теоретического анализа, который позволил описать условия генезиса научно-исследовательской деятельности; метод прямого наблюдения, с помощью которого был собран эмпирический материал, свидетельствующий о характере и особенностях научно-исследовательской деятельности аспирантов и докторантов в научно-исследовательском институте; обобщение опыта различных лабораторий и научных школ в подготовке специалистов высшей квалификации.

6. Результаты

Подготовка кадров высшей квалификации как образовательный процесс обладает определенной спецификой: с одной стороны, здесь также необходимо решение сугубо дидактической задачи — отбора соответствующего содержания и адекватных методов его усвоения, а с другой, здесь мы имеем дело с весьма вариативным построением индивидуального пространства творческого развития аспиранта или докторанта, с реализацией программы профессионального роста специалиста, задаваемой его научным руководителем или консультантом [5; 6].

Проведение исследовательской работы осуществляется в соответствии с профилем и направлением образовательной программы, обязательным разделом которой выступает научно-исследовательская деятельность. Эта деятельность направлена на подготовку исследователей, творчески применяющих соответствующие современному состоянию науки знания в образовательной и научно-исследовательской деятельности, связанной с решением задач модернизации образования и развития науки, в рамках которой проводится исследование.

Что касается научно-исследовательской деятельности, осуществляемой аспирантом, то она предполагает формирование опыта самостоятельного

проведения исследования, которое связано с выявлением и разрешением научной проблемы и личным получением результатов научного поиска. Научно-исследовательская деятельность аспиранта напрямую связана с формированием у него аналитического мышления, ясного и внятного представления о научной задаче, способах и методах ее решения. Помимо этого, научно-исследовательская деятельность аспиранта связана и с формированием умения применять новые методики и технологии сбора эмпирического материала, обработки и интерпретации этого материала, умения обнаруживать возникающие в ходе аналитической работы проблемы и формулировать перспективы их решения.

Как правило, научно-исследовательская деятельность аспиранта осуществляется в форме индивидуальной аналитической работы, которая проводится аспирантом в ходе научно-исследовательской практики по получению опыта исследовательской деятельности. Она может осуществляться и как отдельный компонент в рамках учебного занятия в ходе совместного обсуждения сообщений, статей, монографий, рефератов; и как подготовка научного доклада (научно-квалификационной работы) о результатах проведенного исследования, являющегося итоговым обобщением научно-исследовательской деятельности аспиранта. При этом в зависимости от курса обучения в аспирантуре логично и преемственно усложняются виды, формы и методы научного творчества аспиранта.

Научно-исследовательская деятельность, методологически вписанная в образовательный процесс, направлена на формирование у аспиранта профессионально значимых качеств исследователя, творческих и исследовательских способностей, приобретение исследовательского опыта, расширение профессиональных умений и знаний. В этом отношении научно-исследовательская деятельность аспиранта имеет комплексный характер — она обеспечивает формирование интеллектуальной культуры аспиранта, последовательное усвоение и применение техник и методов проведения исследования, получения оригинальных результатов, формирование профессиональных исследовательских способностей.

Рассмотрим особенности и специфику организации научно-исследовательской деятельности на примере организации этой деятельности в подготовке аспирантов в Институте стратегии развития образования Российской академии образования. Содержательный компонент подготовки аспирантов в данном научно-исследовательском институте выстроен с учетом специфики исследовательской деятельности в сфере

образования, психолого-педагогических условий развития у молодых исследователей опыта самостоятельной научной деятельности [2; 3]. Большое внимание при этом уделяется ориентировке будущих исследователей в сфере проблем современного образования, приоритетных направлений развития философии, педагогики и других гуманитарно-антропологических дисциплин, вопросам цифровизации образовательной среды. Не менее важное значение отводится и тому, чтобы будущий исследователь-педагог понял специфику педагогического знания, овладел методами его получения, методологией междисциплинарного подхода к решению исследовательских задач и проектированию инновационных образовательных систем.

Будущие исследователи-педагоги образовательных проблем в данном научном учреждении имеют возможность осуществлять научно-исследовательскую деятельность не только в тех научных подразделениях (лабораториях), к которым они официально прикреплены, но и, по сути, во всех структурах и ВНИКах Института. Как правило, аспиранты Института вовлекаются в исследовательскую работу научного руководителя, выполняющего научный проект в рамках государственного задания.

Аспиранты, осуществляющие исследовательскую работу самостоятельно или совместно с научным руководителем, в Институте имеют уникальную возможность проводить эту работу в рамках фундаментальных научных школ, основанных известными учеными, идеи которых продолжают развиваться в деятельности их учеников — нынешних руководителей и сотрудников лабораторий института. К таким известным научным школам можно отнести школу М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева — основателей культурологического подхода в современной дидактике; школу системного подхода к воспитанию и социализации детей и молодежи, основанную Л. И. Новиковой; школу истории педагогики и образования Н. А. Константинова, З. И. Равкина; школу одного из основателей современной методологии педагогики — В. В. Краевского; школу начального образования Н. Ф. Виноградовой; школу сравнительной педагогики, основанную З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсоном; школу непрерывного профессионального образования, у истоков которой стояли С. Я. Батышев и А. М. Новиков; авторитетные научные школы, занимающиеся фундаментальными разработками в области предметного обучения, основанные В. Г. Разумовским, В. М. Монаховым, Н. М. Шанским

и др.; школу, появившуюся на волне цифровизации образования, возглавляемую академиком И. В. Роберт, и др. [4]

Для координации работы лабораторий по подготовке научно-педагогических кадров в институте разработана рекомендательная программа, в которой описаны этапы подготовки молодого ученого, задачи, содержание и ожидаемые результаты каждого года обучения, модель сотрудничества соискателя и научного руководителя, основные компетенции, которые должны быть освоены аспирантом, требования к его научным продуктам [2].

Будущие ученые имеют возможности участвовать в творческих научных дискуссиях, выверять свои исследовательские позиции, объективно оценивать свои научные достижения, приобретать навыки продуктивного взаимодействия с экспертами, научными подразделениями, представителями научных школ.

Помимо описанных возможностей, аспиранты в рамках научно-исследовательской деятельности имеют возможность принимать участие в круглых столах, методологических семинарах и вебинарах, конференциях разного уровня. Особое значение в этом случае имеет участие аспирантов в проводимых Институтом ежегодных международных научных конференциях «The Annual International Conference on Cognitive — Social, and Behavioural Sciences» и «Образовательное пространство в информационную эпоху», по итогам работы которых публикуются статьи в научных журналах, индексируемых в международной реферативной базе данных Web of Science. Отметим также, что выступления аспирантов с сообщениями и их участие в дискуссиях на данных конференциях осуществляется на английском языке, что дает аспиранту возможность ощутить свою сопричастность к мировым научным сообществам. В освещении результатов научного поиска, осуществляемого в ходе научно-исследовательской деятельности, на том или ином его этапе аспиранты имеют возможность публиковать научные материалы в журнальных изданиях Института «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы».

Вместе с тем экспертный анализ продуктов деятельности аспирантов и докторантов Института указывает и на определенные трудности, с которыми сталкиваются молодые исследователи при выполнении диссертационных работ. К таковым мы бы отнесли следующие: молодому исследователю не всегда удается видеть критические явления

и «острые» факты в сфере образования, что нередко приводит к постановке недостаточно актуальных и злободневных исследовательских задач; имеются трудности и с продуцированием гипотез, которые подчас или тривиальны, или неверифицируемы; исследовательский поиск иногда отстает от реальной практики, вследствие чего результаты исследования оказываются невостребованными; не всегда имеет место достаточная выборка в опытно-экспериментальной работе, в результате чего не обеспечивается репрезентативность опытных данных; иногда в погоне за «красивым» текстом молодой ученый перегружает свою работу излишне сложной, а иногда и псевдонаучной лексикой; имеются трудности и при необходимости обращения исследователя к данным других наук и др. Наиболее негативным проявлением низкой профессиональной компетентности молодого исследователя является подмена научного исследования его подобием, имитацией. Каждый из указанных недостатков целесообразно выявлять на этапах предварительного анализа и обсуждения выполняемых исследований, задавая молодому ученому соответствующие методологические и этические ориентиры.

Для предупреждения подобных просчетов и недостатков диссертационных работ в Институте осуществляется подготовка кадров высшей квалификации таким образом, что риски, связанные с проведением исследований низкого качества, минимизированы и практически сведены на «нет». Этому способствует особым образом организованная образовательная деятельность, направленная как на подготовку будущих педагогов-исследователей, которым предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в университетской среде, так и на обеспечение проведения диссертационного исследования на качественно высоком научном уровне.

Начинающие исследователи в течение первого года обучения в аспирантуре Института «входят» как в научную культуру в целом, так и в научную культуру исследования в частности: они знакомятся с историей и традициями научного учреждения, его приоритетными исследовательскими направлениями, научными школами. В продолжение первых двух-трех месяцев первого года обучения в аспирантуре наряду с активной теоретической подготовкой в рамках уставленных образовательной программой курсов аспиранты совместно с научными руководителями определяют направление и замысел своего исследования. Определение направления либо темы исследования, как правило, происходит с учетом

исследовательских интересов аспиранта. Определение темы исследования происходит и с учетом направления научной школы руководителя и может предлагаться руководителем как часть выполняемого Институтом государственного задания.

Помимо этого, аспиранты обучаются выявлению актуальных проблем по избранному направлению, формулированию объекта, предмета, задач исследования и традиционно вызывающему затруднения у аспирантов исследовательскому умению — формулированию и определению необходимости гипотезы исследования. Одним из центральных пунктов обучения начинающих исследователей в аспирантуре Института является обучение аспирантов умению определять понятия и делать их инструментами исследования. Итогом обучения в первом полугодии в аспирантуре и вхождения аспиранта в научную культуру исследования является определение примерного плана научно-исследовательской работы, примерной тематики и проблематики научных статей и первое для аспиранта обсуждение темы либо направления научно-исследовательской работы на заседании лаборатории.

Что касается теоретической и методологической подготовки, то в рамках изучения курсов, предусмотренных образовательной программой, аспиранты обучаются определению теоретических оснований и методологии исследования избранной научной проблемы. С этой целью аспирантам предлагается к выполнению широкий перечень работ (конспектирование, «заметки на полях», обзоры и др.), направленных на осмысление и интерпретацию содержания трудов отечественных и зарубежных ученых и философов, с целью ознакомления с уже существующими в науке теориями и идеями, которые помогают начинающему исследователю отстроить концепцию своего исследования. Обучение аспирантов определению теоретических оснований и методологии исследования связано и с обучением умению соотносить теоретическую и практическую актуальность решаемой в исследовании научной задачи на основе проведенного ими анализа источников.

Первый год обучения в аспирантуре Института организован таким образом, что по его завершении молодые исследователи располагают аналитическим обзором источников по исследуемой проблеме и абрисом концепции предстоящего исследования: первичным замыслом исследования (в виде гипотезы, историко-педагогической или компаративной, методологической идеи); ключевой идеи модели исследуемого педаго-

гического явления; целью и задачами исследования; исследовательской программой с обозначенными сроками выполнения исследовательских мероприятий; разработанной в общих чертах методологией исследования.

Первый год обучения в аспирантуре, как правило, аспиранты завершают наличием одной или двух публикаций, двух отчетных выступлений на заседании лаборатории, одного выступления на научной конференции или методологическом семинаре, круглом столе.

В течение второго года обучения молодые исследователи продолжают выполнять образовательную программу и знакомиться с текущими исследованиями, проводимыми в Институте, с возможностями применения результатов этих исследований в осуществлении личного исследовательского поиска.

Прохождение научно-исследовательской практики в научных подразделениях Института, предусмотренной образовательной программой и напрямую связанной с проведением исследовательской работы, помогает будущим исследователям-педагогам уточнить намеченные ранее тему, цель, задачи, методологию исследования; дополнить недостающие для осмысления источники исследования; отобрать и обосновать выбор методов исследования; подтвердить определение теоретических основ и методологии исследования; уточнить инструментальные понятия исследования; откорректировать гипотезу и обосновать способы ее проверки; сформулировать научную новизну результатов исследования.

В продолжение второго года обучения в аспирантуре Института аспиранты продолжают осуществлять наблюдение педагогического опыта, интерпретирование источников и артефактов, сопоставление своих выводов с экспертным мнением (если проводят историко-педагогическое исследование); приступают к проведению констатирующего и формирующего экспериментов (если проводят теоретико-экспериментальное исследование), сопоставляют свои выводы с тенденциями развития мирового и отечественного образования (если проводят теоретико-методологические, компаративные или историографические педагогические исследования).

Подготовка научно-педагогических кадров в Институте осуществляется таким образом, что по завершении второго года обучения аспиранты имеют аппаратную часть исследования с обоснованием его актуальности, замысла, цели, задач, объекта, предмета, гипотезы, предполагаемой новизны результатов исследования, а также первичные письменные

тексты, отражающие анализ источников, эмпирических материалов исследования, содержащие описание степени изученности проблемы.

Помимо аналитической работы с материалами исследования, аспиранты продолжают обучаться умению публичного освещения и обсуждения результатов проводимого исследования. С этой целью молодые исследователи в течение второго года обучения в аспирантуре подготавливают и опубликовывают три публикации (одна как минимум — в рекомендованном ВАК рецензируемом научном издании), участвуют в двух выступлениях на научных конференциях, выступают на заседании лаборатории и Ученого совета Института с обоснованием темы диссертации.

В течение третьего года обучения в аспирантуре Института будущие исследователи-педагоги в ходе выполнения образовательной программы осуществляют прохождение педагогической практики в образовательных учреждениях высшего образования — университетах. Прохождение педагогической практики в университетах, таким образом, способствует формированию у будущих университетских научно-педагогических кадров компетенций, напрямую связанных с предстоящей профессиональной деятельностью в университетской среде, что в данном случае является конкретным выражением идеи университета.

В продолжение третьего года обучения в аспирантуре молодые исследователи активно продолжают исследовательскую работу, завершают опытно-экспериментальную проверку результатов исследования или интерпретирование источников и артефактов, аналитическую работу по сопоставлению своих выводов с экспертным мнением; осуществляют подготовку текстовых материалов научно-квалификационной работы.

Аспиранты в течение третьего года обучения подготавливают и опубликовывают три публикации в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК, участвуют в трех выступлениях на научных конференциях, выступают на заседании лаборатории с заключительным докладом по итогам проведенного исследования. Итогом третьего года обучения молодых исследователей в аспирантуре Института является государственная итоговая аттестация, защита выпускной научно-квалификационной работы в виде научного доклада, представление проекта диссертации.

Даже беглый взгляд на условия подготовки специалистов высшей квалификации в Институте стратегии развития образования Российской

академии образования позволяет сделать как минимум два вывода: а) важное значение в этом деле имеет моделирование научно-педагогической среды современного университета с характерным для нее «добыванием» научного знания, его трансформацией в содержание и процессуальные формы образования; б) успешность научно-исследовательской деятельности и качество диссертационных работ будущих исследователей-педагогов в наибольшей степени зависит от их «теоретического базиса», способности к новому видению известных явлений, критическому мышлению, продуцированию новых идей, навыков самостоятельного анализа и обобщений.

7. Выводы

Для формирования методологической и организационной культуры будущих ученых-педагогов, большинство из которых могут стать преподавателями университетов, приоритетное значение имеет включение их в эффективно организованную научно-исследовательскую деятельность, выполняемую в рамках значимых и перспективных научных проектов, в которой у аспирантов или докторантов наиболее полно формируется интеллектуальная культура и развиваются профессионально значимые качества способного к критическому мышлению и ответственному действию исследователя-педагога с университетским уровнем профессионализма.

Литература

1. *Вебер М.* Избранные произведения: пер. с нем. / сост. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. 808 с.

2. *Иванова С.В., Логвинова И.М., Победоносцева М.Г.* и др. Методические рекомендации по организации подготовки кандидатских диссертаций для обучающихся и их научных руководителей. М.: ИСРО РАО, 2018. 10 с.

3. *Иванова С.В., Сериков В.В.* Как подготовить педагога-исследователя? // Alma mater. Вестник высшей школы. 2019. № 1. С. 39–46.

4. Научные школы Института стратегии развития образования Российской академии образования. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. 40 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.instrao.ru/index.php/nauchnaya-deyatelnost/nauchnye-shkoly (дата обращения: 25.12.2020).

5. *Сериков В.В.* Опыт подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 2. С. 27–35.

6. *Строкова Т.А.* Подготовка аспирантов к исследовательской деятельности: из опыта работы научно-педагогической школы // Образование и наука. 2018. № 10. С. 9–30.

7. *Шабанова О.В.* Социально-педагогические условия становления научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы (на материале классического университета): автореф. дис. … канд. пед. наук. Воронеж: Воронежск. гос. университет, 2002. 21 с.

TRAINING OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL
IN A SCIENTIFIC INSTITUTION

In the article highlights the ways of solving the problem of organizing research activities of graduate students and doctoral students — future pedagogical researchers — in a scientific institution. The role and place of this activity in the formation of their research and professional-pedagogical culture. Attention is focused on the fact that the success of the research activities of future pedagogues-researchers to the greatest extent depends on their "theoretical basis", the ability to new vision of known phenomena, critical thinking, the production of new ideas, skills of independent analysis and generalization. The article proposes a modern interpretation of the concept of "research activities of graduate students and doctoral students", characterizes the content and forms of this type of activity, the conditions for its effectiveness. On the example of the organization of research activities of postgraduates and doctoral students at the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, one of the models of training scientific and pedagogical personnel who have to carry out their professional activities in the university environment is revealed, the conditions for the generation of the intellectual and professional potential of future university scientific and pedagogical personnel, which in this case is a concrete expression of the idea of the university.

Keywords: training of scientific and pedagogical personnel, research potential of future university teachers.

References

- *Ivanova S. V., Logvinova I. M., Pobedonosceva M. G.* i dr. Metodicheskie rekomendacii po organizacii podgotovki kandidatskih dissertacij dlya obuchayushchihsya i ih nauchnyh rukovoditelej. M.: ISRO RAO, 2018. 10 s. [In Rus].
- *Ivanova S. V., Serikov V. V.* Kak podgotovit' pedagoga-issledovatelya? // Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. 2019. № 1. S. 39–46. [In Rus].
- Nauchnye shkoly Instituta strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2017. 40 s. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.instrao.ru/index.php/nauchnaya-deyatelnost/nauchnye-shkoly (data obrashcheniya: 25.12.2020). [In Rus].
- *Serikov V. V.* Opyt podgotovki nauchno-pedagogicheskih kadrov vysshej kvalifikacii // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2019. № 2. S. 27–35. [In Rus].
- *Shabanova O. V.* Social'no-pedagogicheskie usloviya stanovleniya nauchno-pedagogicheskoj deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly (na materiale klassicheskogo universiteta): avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Voronezh: Voronezhsk. gos. universitet, 2002. 21 s. [In Rus].
- *Strokova T. A.* Podgotovka aspirantov k issledovatel'skoj deyatel'nosti: iz opyta raboty nauchno-pedagogicheskoj shkoly // Obrazovanie i nauka. 2018. № 10. S. 9–30. [In Rus].
- *Veber M.* Izbrannye proizvedeniya: per. s nem. / sost. Yu. N. Davydova; predisl. P. P. Gajdenko. M.: Progress, 1990. 808 s. [In Rus].

УДК 37.09

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРЕДУНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе обсуждаются основания для создания предуниверситетского медико-биологического образования. Представлены результаты практического исследования и осмысления актуальной проблемы образования — ранняя профориентация или предпрофильное образование в предуниверсарии. Опережающая среда образования должна быть направлена не только на подготовку заданий ЕГЭ, на что делают опор большинство школ в выпускных классах, а на моделирование индивидуально-образовательных траекторий ученика для формирования мотивационной составляющей его личности, приводящей к успешности старшеклассника и понимания им своего предназначения. Проанализированы основные вызовы и перспективы создания предуниверсария — структурного подразделения Волгоградского государственного медицинского университета (ВолгГМУ). Сформулированы ожидаемые результаты, которым должно отвечать проектирование современного медицинского образования. Эффективность использования различных факторов производства образовательных услуг в области медицины должна проявляться в экономическом росте вуза с вхождением в мир современных технологий. В решении ряда задач по развитию вуза основную роль играет звено «абитуриент — студент — врач» с качественной многоступенчатой подготовкой будущих кадров. Проведен анализ рисков и путей их минимизации. Представлено экономическое обоснование проекта

Как цитировать статью: Деркачев П. В., Танкабекян Н. А. Опыт формирования региональной системы предуниверситетского медико-биологического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 43–57.

П. В. Деркачев

Кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Центра финансово-экономических решений в образовании Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва
E-Mail: pderkachev@gmail.com.

Pavel V. Derkachev
PhD (Economics), Leading Researcher, Centre for Financial and Economic Decisions in Education, National Research University 'Higher School of Economics', Moscow, Russia

Н. А. Танкабекян

Кандидат химических наук, ассистент кафедры химии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ВолгГМУ), г. Волгоград
E-Mail: nazeli.tankabekyan@yandex.ru

Nazeli A. Tankabekyan
PhD (Chemicals), Assistant at the Chair of Chemistry, Volgograd State Medical University, Volgograd, Russia

с расчетами плановых показателей поступлений и выплат учреждения, стоимости обучения с углубленным изучением отдельных учебных предметов, предметных областей и доходов от образовательной деятельности подразделения, рассчитаны сроки окупаемости проекта. Внедрение предуниверсария увеличит доходы университета за счет средств федерального бюджета и поступления от оказания услуг на платной основе. Представлены выводы по сравнительной привлекательности образовательного продукта и планы по внедрению и дальнейшему продвижению проекта.

Ключевые слова: *социализация, профилизация, мотивация, самоопределение, непрерывная образовательная траектория, медицинский вуз, здравоохранение.*

Введение

В современном мире быстрых изменений и адаптации к неизвестному главным становится умение формировать свою образовательную траекторию, а не просто углубленное изучение отдельных предметов. Повышается роль не только метапредметных знаний и компетенций в проектной деятельности, исследовательских практиках или экспериментальной работе, но и в навыках самоопределения, селф-менеджмента, поиска зарождающихся перспективных идей, которые могут вовлечь в интересные командные работы, соревнования.

Созданные в период довузовского обучения условия высокоэффективного обучения мотивируют будущих студентов (старшеклассников) на осознанный выбор профессии, связанной с высокой степенью ответственности. Профориентация в формате информирования и психодиагностики не дает нужного эффекта. Мы делаем упор (акцент) на необходимой уровень знаний, на формирование личностных качеств, развитие способностей.

Преподаватели вузов отмечают большую проблему — разрыв между школьными знаниями и знаниями, необходимыми для освоения вузовской программы. Базовый школьный уровень знаний профильных предметов недостаточен для вхождения в учебный вузовский курс. Поэтому вузы ратуют за создание образовательного пространства, которое формировало бы фундамент из тех компетентностей, или ЗУНов, которые необходимы для успешной адаптации выпускника школы в вузе.

Проблема подготовки конкурентоспособного специалиста при использовании ресурсного потенциала вуза неоднократно привлекала

внимание ученых и практиков. Одним из способов повысить качество высшего образования и конкурентоспособность выпускников является создание предуниверсариев.

Профильные классы предуниверсариев уже распахнули свои двери в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики», Московском государственном университете путей сообщения, Московском инженерно-физическом институте, Российском государственном гуманитарном университете, Московском государственном медицинском университете имени Сеченова и многих других высших учебных заведениях.

Общеобразовательные школы видят в предуниверсариях конкурентов, отбирающих у них успевающих учащихся и соответственно — финансирование.

Специализированные школы не могут быть одинаково продуктивны для каждого обучающегося, так как в них намного острее ставятся вопросы самоидентификации. Ребенок может быть не готов к личной ответственности или ошибается с направлением развития.

Развитие мотивационной одаренности и самопознания старшеклассников при помощи построения индивидуальных образовательных траекторий является сегодня широко обсуждаемой темой. Предуниверсарии на базе вузов рассматриваются как наиболее подходящие для этого площадки.

Наличие традиционных и инновационных компонентов в образовательном процессе, таких как профильное обучение, проектно-исследовательская деятельность, подтверждают ценность новой деятельности [17, с. 13].

Методология и дизайн работы

Примеры использования исследовательской и проектной деятельности университетов для формирования организационной стратегии вузов изложены в работе «Кейсы российских университетов» [8, с. 5–9].

Проектная идея заключается в создании новой образовательной площадки с целью социализации, профилизации, реализации личности старшеклассников как основы подготовки к будущей профессии в области здравоохранения.

Практической значимостью создания предуниверсария является необходимость в повышении уровня профильной подготовки на основе

интеграции учебной и практической деятельности ВолгГМУ.

Планирование правильной тактики и стратегии развития школы позволит Предуниверсарию войти в топ-100 лучших школ России.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Получение разрешения регулятора (лицензии).
2. Подготовка нормативной базы.
3. Разработка образовательной программы (ОП) общего образования (с профильной компонентой).
4. Разработка блока естественно-научных дисциплин профильной компоненты ОП.
5. Бюджетирование проекта (определение модели финансирования проекта).
6. Подбор персонала (административного и преподавательского состава).
7. Продвижение предуниверсария (информирование родителей и привлечение школьников).

Стратегические цели, на которые работает проект:

– оказание помощи школьникам старших классов и абитуриентам в выборе специальности;
– подготовка к поступлению в вуз, развитие творческих и научно-исследовательских способностей учащихся образовательных учреждений;
– формирование имиджа и продвижения специальностей ФГБОУ ВО «ВолгГМУ» на рынке образовательных услуг г. Волгограда;
– повышение качества предвузовской подготовки абитуриентов;
– диагностика способности школьников к успешному обучению в медицинском вузе;
– повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Автором Танкабекян Н. А. для управления проектом выбран традиционный (каскадный) метод. Он состоит из девяти основных элементов:

– инициация решения создания предуниверсария;
– анализ и обоснование целесообразности открытия инновационной модели;
– планирование критериев выбора проекта, детализация целей и ожидаемых результатов;

– определение основных источников финансирования и выявление срока окупаемости проекта;
– разработка рабочих схем — формирование календарного плана, сметы и бюджета, оценка рисков с целью их минимизации;
– исполнение — координация людей для эффективного выполнения работы;
– управление источниками финансирования, определение управляющих воздействий на них;
– реализация предуниверсария — осуществление регулярной деятельности;
– обеспечение контроля качества образования за счет постоянного улучшения проекта.

Методологической основой исследования является анализ образовательных проблем старшеклассников и запросов со стороны учащихся, их родителей, возможностей удовлетворения их образовательных потребностей на основании отечественного и зарубежного опыта; концепция создания инновационной образовательной среды личностно-ориентированного обучения школьников.

Обзор литературы

Немаловажную роль при создании предуниверсария играют реформы в сфере медицинского образования.

Системы образования США, Канады и многих других стран не предполагают поступления в Medical School (эквивалент медицинского вуза) из общеобразовательной школы. Это обусловлено тем, что медицинские школы — это узкопрофильные вузы, в которых не преподаются общеобразовательные предметы.

Данное заведение — это профессиональная школа, и общеуниверситетского образования она не дает. Для получения общеуниверситетского образования американским выпускникам общеобразовательных школ необходимо закончить колледж (звено между школой и медицинским университетом) [19, с. 113].

Интеграция новых технологий в медицинское образование актуальна и в России, и за рубежом. Современная литература подтверждает активное сотрудничество по обмену опытом в области биологических, инженерных, физических и вычислительных наук с интегрированием новых технологий для подготовки высококвалифицированных специ-

алистов в области здравоохранения [21, с. 5–6; 22, с. 7–8].

Создание школ при медицинских вузах в России может явиться неким звеном в образовании и облегчить процесс перехода будущих студентов от теоретической к практической деятельности.

Будущему студенту медицинского вуза необходимо предварительное «погружение» в профессиональную среду через моделируемую профессиональную деятельность. Именно это поможет преподавателю увидеть медицинские способности абитуриента, а самому абитуриенту утвердиться в выборе профессии. Считаем, что создание необходимых условий для включенности в медицинскую профессию на уровне доступности, программы изучения профильных предметов и реальной проектной деятельности будут способствовать формированию готовности быть врачом. Предпрофессиональная медицинская подготовка позволяет расширить этап становления молодого человека как врача, школьник начинает принимать самостоятельные решения и учится нести за них ответственность, чувствуя радость. Одной из полезных стратегий для повышения учебных достижений является «фактор радости». Положительные эмоции помогают быстрее учиться, творчески мыслить и разрешать сложные ситуации [23, с. 12].

Инновационные модели интеграции «школа — вуз» обогащают возможности для социализации и гармоничного развития личности, а также решают проблему преемственности между двумя автономными учреждениями [4, с. 205–206]. Вузам нужны новые «выпускники-инноваторы», и данная проблема активно обсуждается различными экспертами на образовательных интенсивах, раскрывающих преимущества распада традиционной формы образования.

Коллектив ВолгГМУ также отмечает, что традиционное образование значительно снизило возможности обеспечения качественной профессиональной подготовки студентов, что должно привести к пересмотру требований в системе образования [10, с. 53].

Как уверяет Ричард Флорида, важной задачей является создание такого общества, в котором возможно раскрытие творческой энергии, потенциала и таланта каждого индивида, обеспечивается социальная вовлеченность и полноценная реализация способностей всех его членов. [18, с. 9].

Нет единой причины успеха или провала системы образования, влияющим аспектом в разных ситуациях является сеть педагогических, политических и культурных факторов [15, с. 11].

Как уже отмечалось выше, работа по выявлению образовательных проблем старшеклассников, осуществление профориентационной деятельности — экскурсии на кафедры, дни открытых дверей, создание медико-биологических классов и предуниверсариев, являются основными тенденциями в работе медицинских вузов с будущими абитуриентами [5, с. 358; 6, с. 371; 9, с. 22; 11, с. 64; 12, с. 582; 13, с. 94–95].

Проанализируем основные внешние и внутренние вызовы и перспективы для создания школ при вузах Волгоградской области.

Как регион — победитель всероссийского конкурса Волгоградская область вошла в число получателей субсидий на реализацию мероприятий национального проекта «Образование» KP.RU [3, с. 1].

Благодаря этому становится реальным создание предуниверсария в структуре ВолгГМУ с углубленным изучением естественно-научных дисциплин, базовых для медицинского вуза,— инновационного проекта, имеющего научную и практическую значимость.

Сложности в процессе адаптации и неготовность к специфике обучения ВолгГМУ выявлены в ходе анкетирования учащихся, в котором приняли участие 213 студентов лечебного, стоматологического, медико-биологического факультетов. 54% респондентов отметили исходный уровень знаний недостаточным для освоения материала на первом курсе, 72% сообщили о проблемах с адаптацией к режиму университета.

У 22% респондентов в качестве мотива поступления в медицинский вуз являлось желание стать «просто» участником интересной студенческой жизни, иметь постоянное общение со сверстниками-медиками. 27% имели слабое представление о будущей профессии. Мотивация их выбора была обусловлена общественными ценностями высшего образования и связана с получением статуса студента медицинского вуза, ведущим мотивом выступает потребность не столько в самой деятельности, сколько в связанных с ней обстоятельствах, что свидетельствуют о несформированности целевой сферы личности группы школьников (см. Рис. 1).

С 2016 г. для решения вышеуказанных проблем осуществляется профориентационно-образовательный проект — медико-биологический класс в школе-партнере ВолгГМУ и еще пяти школ. Проректор по учебной работе, Сергей Викторович Поройский, так комментирует данный этап работы: «Участвуют 5 школ и более 10 профильных классов, общее количество учащихся выросло от 6 до 130 человек. В настоящее время

к участию в проекте проявляют интерес еще 16 школ. Таким образом, принимая их в наши ряды, получаем 500 человек в медико-биологических классах». Рост востребованности классов подтверждает актуальность перехода на другую, более продуктивную модель медико-биологических классов (см. Рис. 2).

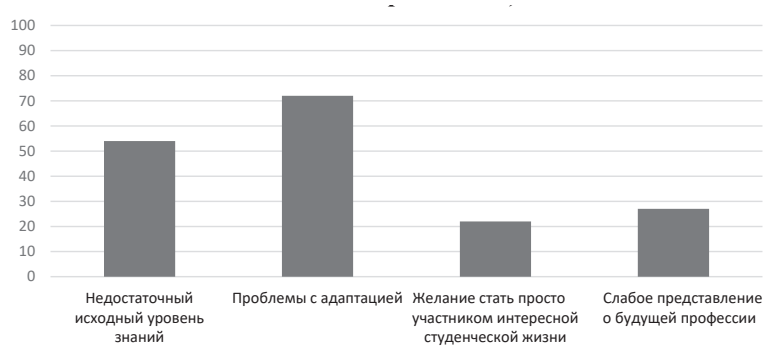


Рис. 1. Причины низкой успеваемости студентов первых лет обучения в медицинском вузе

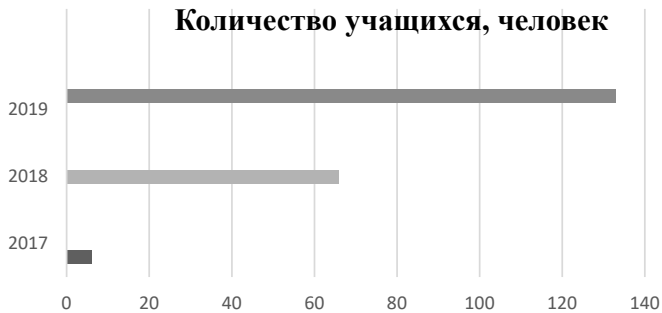


Рис. 2. Рост востребованности медико-биологических классов

Анализ рисков

Внедрение данного образовательного проекта не имеет высокой степени риска. Преимуществом является наличие помещения в собственности университета. Отсутствие арендной платы позволяет направлять средства на материальное обеспечение предуниверсария, совершенствование учебного процесса, закупку передового оборудования.

Проведенный анализ рисков позволил выявить наиболее существенные с точки зрения их влияния на проект — его неполное или несвоевременное финансирование, что может привести к срывам сроков его реализации, задержки поставок оборудования, привлечение недостаточного количества учеников. Возможны трудности у преподавателей, внедряющих новые образовательные технологии в практику своей работы, недостаточное использование их творческого потенциала, низкая мотивация, страх потери статуса, нехватка лидирующих качеств. Нужно учитывать и результаты ЕГЭ. Низкий результат ограничивает возможности поступления в медицинские или иные сильные вузы. Высокий результат может привести к утечке лучших учеников в другие регионы.

Возможные способы предупреждения и компенсации негативных последствий:

- привлечение иных (дополнительных) источников финансирования;
- участие в федеральных и муниципальных грантовых программах;
- применение санкций за задержку поставок согласно договору;
- проведение учебных семинаров, индивидуальных тренингов по проблемам модернизации образовательного процесса;
- использование различных видов стимулирования преподавателей в развитии приверженности к инновациям;
- полное вовлечение, погружение абитуриентов в студенческую жизнь университета (студенческие клубы, научные общества молодых ученых);
- создание благоприятной эмоциональной среды для школьников.

Специфика школы (10–11 классы):

- в рамках углубленного изучения дисциплин естественно-научного и медицинского цикла занятия проводятся с использованием научно-технической, лечебно-профилактической базы и библиотечных ресурсов ВолгГМУ;
- часть дисциплин (профильных для медицинского вуза) ведут преподаватели и профессора ВолгГМУ;
- преподаватели ВолгГМУ организуют мастер-классы для школьников;
- школьники имеют возможность принимать участие в студенческих научных конференциях, симпозиумах, форумах и съездах ВолгГМУ, спортивной жизни вуза;

– учебный процесс в школе приближен к учебному процессу в вузе, как по формальным внешним признакам (обязательная форма — халаты и т.д.), так и по требованиям к освоению учебных дисциплин;
– ориентация на интересы обучающихся, повышение их мотивации к обучению и успехам;
– организация междисциплинарных командно-проектных работ школьников под руководством студентов и ведущих преподавателей;
– организация экскурсий по клиническим отделениям больниц Волгограда для ознакомления с профессиями на практике — по желанию обучающихся и с разрешения их полномочных представителей.

В здравоохранении работают не только врачи, но также управленцы, врачи-биохимики, биогенетики, биофизики, фармацевты и многие другие. В ВолгГМУ осуществляется активная и успешная работа по инкорпорации перечисленных специалистов различных направлений [14, с. 71].

В результате мы получаем высокомотивированного, обладающего качественными современными знаниями, хорошо подготовленного к поступлению в медицинский вуз абитуриента.

Финансово-экономическое обоснование

В соответствии с планом приема старшеклассников в предуниверсарий произведен расчет доходной части проекта.

Методология нормативно-подушевого финансирования вузов раскрыта в трудах, опубликованных в международном научном издательстве LAMBERT Academic Publishing [2, с. 120–131], а также в российском научном журнале [1, с. 53–55]. Расчет стоимости обучения одного школьника с углубленным преподаванием отдельных учебных предметов, предметных областей (профильное обучение) произведен в соответствии с утвержденными Министерством просвещения РФ нормативами затрат [7, с. 1].

Стоимость одного года обучения одного школьника за счет средств федерального бюджета в соответствии с утвержденными нормативами затрат составляет 118 130 руб. Стоимость одного года обучения на платной основе установлена в размере 120 000 руб.

На основании плановых расчетов доходов и расходов были составлены Планы финансово-хозяйственной деятельности предуниверсария на период 2020–2024 гг. [16, с. 1]

Основная часть Распределительных расходов (более 50%) направляется на статью «Фонд оплаты труда».

В соответствии с Планами финансово-хозяйственной деятельности предуниверсария на четыре года планируются доходы в сумме 61,6 млн руб., из них 27,6 млн руб.— субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного задания за счет средств федерального бюджета и 34,0 млн руб.— поступления от оказания услуг (выполнения работ) на платной основе. Общие прямые планируемые расходы за этот же период в соответствии с расчетами составляют 56,2 млн руб. Прибыль за этот период составит 5,4 млн руб.

Выводы

1. Эффективность работы медицинского вуза с использованием различных факторов производства образовательных услуг проявляется в качестве знаний и умений врачей, выходящих из его стен, и качестве медицинских услуг, которые они способны оказывать гражданам, а также в экономическом росте вуза с вхождением в мир современных технологий.

2. Предложенная инновационная модель общего образования в старших классах обеспечивает формирование индивидуальной образовательной траектории ученика с ранней профессионализацией с учетом задач самоопределения и возможности включения в предакадемическую среду, решающей проблемы адаптации на 1–2 курсах вуза (социально-психологический контекст). Доминантное медико-биологическое обучение осуществляется с помощью специальных дисциплин: «Основы медицинских знаний», «Основы валеологии», «Основы функциональной морфологии», «Фундаментальные вопросы клеточной и молекулярной биологии», «Дополнительные вопросы биологии» и «Дополнительные вопросы химии», «Основы медицинской терминологии и речи», «Основы латинской терминологии», «История медицины» и «Основы медицинской психологии, этики и деонтологии». Одна треть упомянутых предметов осуществляются только в ВолгГМУ, они способствуют гармоничному развитию школьников благодаря изучению проблем взаимоотношений, психологических аспектов взаимодействия врача и пациента, учения о долге и целостное представление о значимости медицины.

3. Практико-ориентированная направленность высокоэффективного обучения помогает старшеклассникам глубже познакомиться с профессией, увидеть реальные концепции и перспективы образования, сформировать свое отношение к будущей профессии, почувствовать полноту ответственности.

4. Целевая система подготовки старшеклассников в предуниверсарии повышает их конкурентные преимущества при поступлении в вуз, создает условия для увеличивая количества целевых специалистов и восполнения дефицита кадров в системе здравоохранения Волгоградской области [20, с. 1].

5. Особую значимость представляет впервые пройденная будущими специалистами предуниверсария в 2019 г. программа повышения квалификации преподавателей на базе Образовательного центра «Сириус».

6. Планирование взаимосвязанных и взаимодействующих видов образовательной деятельности в области медицины в стратегии развития ВолГМУ позволит создать условия для достижения вузом лидирующих позиций в академическом рейтинге мировых университетов.

Литература

1. *Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Деркачев П. В.* Исследование «болезни издержек» в российском высшем образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4–5 (92–93). С. 52–65.

2. *Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М.* Вузы России в условиях реформ: эффект Левиафана. Предпосылки конкурентных механизмов бюджетного финансирования. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2011. 156 с.

3. Благодаря нацпроекту в Волгоградской области появятся еще 5 детских «Кванториумов» // Seldon news [Электронный ресурс]. URL: https://news.myseldon.com/ru/news/index/213753302 (дата обращения 04.11.2019).

4. *Грудзинский А. О., Малинин В. В.* Интеграция школы и вуза в условиях инновационного общества знаний: «предпринимательская модель» // Социальные науки. 2015. № 1 (37). С. 201–210.

5. *Заварзин А. А.* Предуниверсарий как один из основных видов профориентационной работы преподавателя высшей школы // Современные научные исследования и разработки. 2018. № 10 (27). С. 357–358.

6. *Ильичева В. Н., Насонова Н. А., Писарев Н. Н.* Духовность современного высшего образования // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество — 2018: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 сент. 2018 г.). Чебоксары: Среда, 2018. С. 370–371.

7. Итоговые значения и величина составляющих базовых нормативов затрат по государственным услугам по реализации основных общеобразовательных программ начального, основного и среднего общего образования…: документ от 20.11.2018 // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/id/261 (дата обращения 21.01.2019)

8. Кейсы российских университетов. Выпуск 2. 2017–2018 / сост.: К. В. Зиньковский, Е. А. Савелёнок. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018. 447 с.

9. *Клочкова С. В., Алексеева Н. Т., Никитюк Д. Б.* Непрерывное медицинское образование в свете современных тенденций // Журнал анатомии и гистопатологии. 2017: Приложение. С. 22.

10. *Мандриков В. Б., Букатин М. В.* Реализация компетентностной модели образования на направлениях подготовки бакалавриата в Волгоградском государственном медицинском университете // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 6–3 (48). С. 50–53.

11. *Насонова Н. А., Минасян В. В., Заварзин А. А.* и др. Роль преподавателя в формировании мотивации к обучению студентов медицинских вузов // Межрег. заочн. науч.-практ. инт.-конф., посвящ. 90-летию со дня рожд. первого зав. каф. анатомии с курсом операт. хирургии и топограф. анатомии д.м.н., проф. А. В. Краева: сб. науч. ст. Киров, 2018. С. 63–66.

12. *Насонова Н. А., Писарев Н. Н., Бобровских А. М.* Роль общекультурных компетенций в формировании личности выпускников медицинских вузов // Медицинское образование XXI века: компетентностный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования: сб. мат. Республ. науч.-практ. конф. с междунар. уч. Витебск: ВГМУ, 2017. С. 581–583.

13. *Насонова Н. А., Соколов Д. А., Кварацхелия А. Г.* и др. Тьюторство как неотъемлемая часть института кураторства в высшей медицинской школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 3 (16). С. 93–95.

14. *Петров В. И., Мандриков В. Б.* Открывая новые пути // Аккредитация в образовании. 2014. № 8 (76). С. 70–73.

15. *Сальберг П.* Финские уроки: история успеха реформ школьного образования в Финляндии. М.: Классика-XXI: Арт-транзит, 2015. 230 с.

16. Таблица соответствия видов расходов классификации расходов бюджетов и статей (подстатей) классификации операций сектора государственного управления, относящихся к расходам бюджетов, применяемая с 1 января 2019 года по 31 декабря 2019 года: документ от 12.02.2020 // Минфин России [Электронный ресурс]. URL: https://minfin.gov.ru/ru/document/?id_4=122393-tablitsa_sootvetstviya_vidov_raskhodov_klassifikatsii_raskhodov_byudzhetov_i_statei_podstatei_klassifikatsii_operatsii_sektora_gosudarstvennogo_upravleniya_otnosyashchikhsya_ (дата обращения: 21.01.2020).

17. *Тряпицына А. П., Лаптев В. В., Писарева С. А.* Фундаментальные исследования в сфере образования: ответы на вызовы современного мира // Научное мнение. 2015. № 12–2. С. 10–17.

18. *Флорида Р.* Креативный класс. Люди, которые создают будущее / пер. с англ. М. Иванова и М. Фербера. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 384 с.

19. *Ханикатт С. Г.* Американский врач с российским дипломом — личный опыт и некоторые сопоставления // Медицина, XXI век. 2008. № 9 (10). С. 112–114.

20. *Шубина Д.* Путин: с 2020 года 70% бюджетных мест в медвузах станут целевыми // Vademegum [Электронный ресурс]. URL: https://vademec.ru/news/2020/01/15/putin-s-2020-goda-70-byudzhetnykh-mest-v-medvuzakh-stanut-tselevymi/ (дата обращения: 21.01.2020).

21. *Greenspun H., Abrams K., Kane A.* Preparing the doctor of the future: Medical school and residency program evolution // Deloitte [Электронный ресурс]. URL: https://www2.deloitte.com/us/en/insights/industry/health-care/doctor-of-the-future-medical-school-residency-programs.html (дата обращения: 20.09.2019).

22. *Robertson K., Gerhardt W., Nelson H.,* et al. Lens into the future. Health system CEO interviews // Deloitte [Электронный ресурс]. URL: https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/life-sciences-health-care/us-lshc-dchs-health-system-ceos.pdf (дата обращения: 20.09.2019).

23. *Seppälä E.* The happiness track. How to apply the science of happiness to accelerate your success. HarperOne, 2017. 183 p.

EXPERIENCE IN THE FORMATION OF A REGIONAL SYSTEM OF PRE-UNIVERSITY MEDICAL AND BIOLOGICAL EDUCATION

The work discusses the reasons for organizing pre-university medico-biological education. The results of practical research and understanding of the current problem of education: early career guidance or pre-professional education in Preuniversary are presented. The advanced environment of education should be aimed not only at preparing exam tasks, which most schools rely on in the final grades, but also at modeling individual educational trajectories of the student to form the motivational component of the high school student's personality, which leads to the success of the high school student with an understanding of their purpose. The main challenges and prospects of creating a structural division of the Volgograd State Medical University (VolgSMU) “Preuniversary” are analyzed. The expected results which must meet the design of modern medical education are formulated. The analysis of risks and ways to minimize them is realized. The economic motivation of the project

is presented with calculations of the planned indicators for the income and payments of the institution, the cost of training with in-depth study of individual subjects, subject areas and income from the educational activities of the subdivision, the payback periods of the project are calculated. The conclusions on the comparative attractiveness of the educational product and plans for the implementation and further promotion of the project are presented.

Keywords: profilisation, motivation, self-determination, continuous educational trajectory, medical university, public health service

References

- *Abankina I. V., Abankina T. V., Derkachev P. V.* Issledovanie «bolezni izderzhek» v rossijskom vysshem obrazovanii // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2014. № 4–5 (92–93). S. 52–65. [In Rus].
- *Abankina I. V., Abankina T. V., Filatova L. M.* Vuzy Rossii v usloviyah reform: effekt Leviafana. Predposylki konkurentnyh mekhanizmov byudzhetnogo finansirovaniya. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2011. 156 s. [In Rus].
- Blagodarya nacproektu v Volgogradskoj oblasti poyavyatsya eshche 5 detskih «Kvantoriumov» // Seldon news [Elektronnyj resurs]. URL: https://news.myseldon.com/ru/news/index/213753302 (data obrashcheniya 04.11.2019). [In Rus].
- *Florida R.* Kreativnyj klass. Lyudi, kotorye sozdayut budushchee / per. s angl. M. Ivanova i M. Ferbera. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2016. 384 s. [In Rus].
- *Greenspun H., Abrams K., Kane A.* Preparing the doctor of the future: Medical school and residency program evolution // Deloitte [Elektronnyj resurs]. URL: https://www2.deloitte.com/us/en/insights/industry/health-care/doctor-of-the-future-medical-school-residency-programs.html (data obrashcheniya: 20.09.2019).
- *Grudzinskij A. O., Malinin V. V.* Integraciya shkoly i vuza v usloviyah innovacionnogo obshchestva znanij: «predprinimatel'skaya model'» // Social'nye nauki. 2015. № 1 (37). S. 201–210. [In Rus].
- *Hanikatt S. G.* Amerikanskij vrach s rossijskim diplomom — lichnyj opyt i nekotorye sopostavleniya // Medicina, XXI vek. 2008. № 9 (10). S. 112–114. [In Rus].
- *Il'icheva V. N., Nasonova N. A., Pisarev N. N.* Duhovnost' sovremennogo vysshego obrazovaniya // Tendencii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizaciya, obshchestvo — 2018: mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 20 sent. 2018 g.). Cheboksary: Sreda, 2018. S. 370–371. [In Rus].
- Itogovye znachenija i velichina sostavljajushhih bazovyh normativov zatrat po gosudarstvennym uslugam po realizacii osnovnyh obshheobrazovatel'nyh programm nachal'nogo, osnovnogo i srednego obshhego obrazovanija…: dokument ot 20.11.2018 // Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt [Jelektronnyj resurs]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/id/261 (data obrashhenija 21.01.2019) [In Rus].
- Kejsy rossijskih universitetov. Vypusk 2. 2017–2018 / sost.: K. V. Zin'kovskij, E. A. Savelyonok. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018. 447 s. [In Rus].
- *Klochkova S. V., Alekseeva N. T., Nikityuk D. B.* Nepreryvnoe medicinskoe obrazovanie v svete sovremennyh tendencij // Zhurnal anatomii i gistopatologii. 2017: Prilozhenie. S. 22. [In Rus].
- *Mandrikov V. B., Bukatin M. V.* Realizaciya kompetentnostnoj modeli obrazovaniya na napravleniyah podgotovki bakalavriata v Volgogradskom gosudarstvennom medicinskom universitete // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2016. № 6–3 (48). S. 50–53. [In Rus].
- *Nasonova N. A., Minasyan V. V., Zavarzin A. A.* i dr. Rol' prepodavatelya v formirovanii motivacii k obucheniyu studentov medicinskih vuzov // Mezhreg. zaochn. nauch.-prakt. int.-konf., posvyashch. 90-letiyu so dnya rozhd. pervogo zav. kaf. anatomii s kursom operat. hirurgii i topograf. anatomii d.m.n., prof. A. V. Kraeva: sb. nauch. st. Kirov, 2018. S. 63–66. [In Rus].
- *Nasonova N. A., Pisarev N. N., Bobrovskih A. M.* Rol' obshchekul'turnyh kompetencij v formirovanii lichnosti vypusknikov medicinskih vuzov // Medicinskoe obrazovanie XXI veka: kompetentnostnyj podhod i ego realizaciya v sisteme nepreryvnogo medicinskogo i farmacevticheskogo obrazovaniya: sb. mat. Respubl. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uch. Vitebsk: VGMU, 2017. S. 581–583. [In Rus].

- *Nasonova N. A., Sokolov D. A., Kvarackheliya A. G.* i dr. T'yutorstvo kak neot"emlemaya chast' instituta kuratorstva v vysshej medicinskoj shkole // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2016. T. 5, № 3 (16). S. 93–95. [In Rus].
- *Petrov V. I., Mandrikov V. B.* Otkryvaya novye puti // Akkreditaciya v obrazovanii. 2014. № 8 (76). S. 70 –73. [In Rus].
- *Robertson K., Gerhardt W., Nelson H.,* et al. Lens into the future. Health system CEO interviews // Deloitte [Elektronnyj resurs]. URL: https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/life-sciences-health-care/us-lshc-dchs-health-system-ceos.pdf (data obrashcheniya: 20.09.2019).
- *Sal'berg P.* Finskie uroki: istoriya uspekha reform shkol'nogo obrazovaniya v Finlyandii. M.: Klassika-XXI: Art-tranzit, 2015. 230 s. [In Rus].
- *Seppälä E.* The happiness track. How to apply the science of happiness to accelerate your success. HarperOne, 2017. 183 p.
- *Shubina D.* Putin: s 2020 goda 70% byudzhetnyh mest v medvuzah stanut celevymi // Vademegum [Elektronnyj resurs]. URL: https://vademec.ru/news/2020/01/15/putin-s-2020-goda-70-byudzhetnykh-mest-v-medvuzakh-stanut-tselevymi/ (data obrashcheniya: 21.01.2020). [In Rus].
- Tablica sootvetstviya vidov raskhodov klassifikacii raskhodov byudzhetov i statej (podstatej) klassifikacii operacij sektora gosudarstvennogo upravleniya, otnosyashchihsya k raskhodam byudzhetov, primenyaemaya s 1 yanvarya 2019 goda po 31 dekabrya 2019 goda: dokument ot 12.02.2020 // Minfin Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: https://minfin.gov.ru/ru/document/?id_4=122393-tablitsa_sootvetstviya_vidov_raskhodov_klassifikatsii_raskhodov_byudzhetov_i_statei_podstatei_klassifikatsii_operatsii_sektora_gosudarstvennogo_upravleniya_otnosyashchikhsya_ (data obrashcheniya: 21.01.2020). [In Rus].
- *Tryapicyna A. P., Laptev V. V., Pisareva S. A.* Fundamental'nye issledovaniya v sfere obrazovaniya: otvety na vyzovy sovremennogo mira // Nauchnoe mnenie. 2015. № 12–2. S. 10–17. [In Rus].
- *Zavarzin A. A.* Preduniversarij kak odin iz osnovnyh vidov proforientacionnoj raboty prepodavatelya vysshej shkoly // Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki. 2018. № 10 (27). S. 357–358. [In Rus].

УДК 371.64/69

Г. В. Макотрова

Доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ БелГУ), г. Белгород
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

Galina V. Makotrova
Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Pedagogy, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема проектирования электронных учебных пособий для школьников тесно связана с процессами реализации дидактических моделей обучения, представляющих существующие дидактические концепции. Использование теоретических положений дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников, полученных в контексте принципа антропологизма, позволяет приступить к разработке электронного учебного пособия. Автор на основании рассмотрения электронного учебного пособия как комплексной информационной модели, в которой отражено единство исследовательской деятельности, исследовательского потенциала школьника и электронной информационно-образовательной среды, выделяет его компоненты, функции, рассматривает требования к его проектированию, обращает внимание на необходимость для обеспечения распространения инновационных моделей обучения совместной деятельности ученых-дидактов, методистов и учителей при его создании. Представленные автором ориентиры осуществления идей целостности, культуротворчества, системогенеза, создания учебных заданий для организации исследований на разных уровнях сложности могут быть реализованы при проектировании электронного учебного пособия. Результатом создания электронного учебного пособия должно стать наличие в нем возможностей для видения школьниками части в контексте целого, движения в познании от культуроосвоения

Как цитировать статью: Макотрова Г. В. Проектирование электронных учебных пособий для исследовательского обучения школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 58–74.

к культуротворчеству, информационно-коммуникационного сопровождения их творческого саморазвития. Такое электронное учебное пособие может быть использовано в условиях реализации исследовательского обучения на уроках, на занятиях ученического научного общества, при изучении элективных курсов, а также в условиях дистанционной работы при обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья, при введении карантинных мер.

Ключевые слова: *исследовательский потенциал, обучение, школьники, принцип антропологизма, структурные компоненты, функциональные компоненты, электронное учебное пособие, проектирование.*

Введение и постановка проблемы

Проектирование образовательного процесса в постиндустриальном обществе предполагает использование открытых образовательных ресурсов, требует от учителя умения создавать информационно-образовательную среду на основе постоянно обновляющегося пространства образования. В учебниках нового поколения, представляющих различные информационно-образовательные среды, должен быть реализован ряд требований: ориентация на организацию и управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся; обеспечение вариативности обучения; предоставление возможности обучающимся проектировать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории; использование эмоционально насыщенных фрагментов для создания у школьников образного представления об изучаемых объектах; обращение к личному опыту обучающихся; встраивание учебного материала в личностную структуру знания; придание личностной окраски изучаемому материалу; ориентация на формирование метапредметных умений, в том числе умения работы с информацией; предоставление учащимся возможностей выбора направлений обогащения содержания, способов обработки информации, решения задач, закрепления и контроля усвоения материала [9].

При реализации электронной трансформации обучения создаваемые электронные учебные пособия для школьников могут служить дополнением к рекомендуемым традиционным учебникам, использованы в условиях деятельности ученического научного общества, изучения элективных курсов, а также в условиях дистанционной работы при обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья, при введении карантинных мер. Создание и использование электронных учебных пособий для школьников становится в настоящее время индикатором текущего

состояния процесса цифровизации общеобразовательной школы [6].

Исходя из того, что использование постоянно изменяющегося многопланового и разностороннего контента обеспечивает индивидуальное построение содержания, опору на опыт субъекта, создание условий для освоения содержания через придание собственных смыслов, отказ от превалирования теоретических методов, разработку новых методов и форм обучения [3], современные электронные учебные пособия для школьников должны представлять собой ризому — разнообразный и разноуровневый контент, обеспечивающий «безграничное исследование мира по многим направлениям из различных начальных точек» [3, с. 91].

Проектирование электронного учебного пособия для школьников означает создание комплексной информационной модели, которая отображала бы цели обучения, содержание обучения, обеспечивала бы разработку учебных процессов, ориентацию на определенные организационные формы обучения. Имеющиеся в настоящее время программные комплексы (например, бесплатно распространяемые программы «конструктор электронных учебников», TurboSite и др.) позволяют создавать учебные пособия в формате html-файла и размещать их на школьном образовательном сервере. Так, с помощью программы TurboSite разработчики электронных учебных пособий могут использовать целый ряд шаблонов, форматировать текст страницы, добавлять готовые тексты, создавать гиперссылки, прикреплять видео- и аудиофайлы [1].

Проектирование электронного учебного пособия призвано учитывать мировые тенденции развития школьного образования, которые ведут к целому ряду изменений в обучении. Новые образовательные практики предполагают разновозрастную коммуникацию, облегчение процесса обучения на основе междисциплинарного подхода к формированию содержания образования, обеспечение самореализации каждого ученика на основе развития критического, креативного, группового мышления, развитие у школьников умения оценки информации и вырабатывание медиаграмотности, развитие способности школьников к творческому, адаптивному решению проблем, получение школьниками при работе с цифровыми технологиями креативных проектов и их реализации [12].

При широком использовании электронных учебников и учебных пособий за рубежом, усилении финансирования веб-порталов для разработки на них современных учебных пособий и сопровождающих их электронных учебных материалов (цифровых платформ с аудио-

визуальными ресурсами, виртуальными лабораториями), создании стандартов качества цифровых учебных материалов [14; 19] особое внимание уделяется педагогическому сопровождению использования электронных учебных пособий. Их включение в учебный процесс изучается для понимания результатов смешанного использования печатных и цифровых учебных пособий [16], разработки методов работы школьников с текстом [15], геймификации [17], совершенствования системы организации подготовки домашних заданий [13; 17], создания новых способов взаимодействия школьников в различных формах познавательной деятельности в цифровой электронно-образовательной среде [18].

Наряду с широким распространением информационных технологий активное развитие экономики, рост межгосударственных взаимосвязей приводят к необходимости создания электронных учебных пособий, представляющих модель обучения, направленную на развитие личностных характеристик школьников, обеспечивающих успешное решение исследовательских задач в цифровой информационно-образовательной среде. Использование дидактических ориентиров при проектировании и создании электронных учебных пособий, направленных на развитие исследовательского потенциала школьников, позволяет обеспечить качественную командную работу дидактов, методистов и учителей. Создание электронных учебных пособий, направленных на развитие исследовательского потенциала школьников сообществом дидактов, методистов, учителей, а затем их дальнейшее широкое использование в ходе учебного процесса, в том числе дистанционного, обеспечивает не только понимание учителями теоретических оснований развития исследовательских качеств школьников, но и реализует широкое распространение новых образовательных моделей обучения.

Исходя из вышеизложенного, автором была поставлена цель исследования: на основании ведущих идей, теоретических оснований развития исследовательского потенциала школьников и данных о возможностях цифровых технологий сформулировать дидактические основания для проектирования электронных учебных пособий, которые могут быть использованы в исследовательском обучении школьников.

Методология, методы исследования

Исследовательское обучение автор рассматривает в контексте принципа антропологизма как природосоответствующий социально-педаго-

гический феномен, как обучение, в котором личность учащегося познает себя, других людей, мир, имеет возможности оказывать влияние на все составляющие дидактического процесса, благодаря чему в его содержательном поле находятся антропологические явления (жизненные смыслы, переживания, культуротворчество и др.). Основным результатом такого обучения является развитие исследовательского потенциала школьника.

Введение понятия «исследовательский потенциал школьника» в терминологический аппарат дидактики реализует охват различных аспектов личностных возможностей школьника, обеспечивающих успех учения в форме исследования: исследовательские умения, исследовательские компетенции, исследовательскую культуру. Использование этого понятия позволяет преодолеть наличие частичного дублирования, отсутствие рядоположенности представленных характеристик исследовательской компетентности, исследовательской культуры школьников, наблюдаемость составленных из них разноуровневых ансамблей. Исследовательский потенциал школьника представлен автором как обусловленный задатками, способностями, опытом познания в обучении и жизнедеятельности динамичный личностный ресурс, представляющий интегративное единство направленности школьника на познание себя, других людей и мира; чувственно-наглядных образов и знаний о вселенной, живой природе, обществе и человеке; способов познания окружающего мира и обеспечивающий в ходе решения исследовательских задач личностное самоопределение, перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческое саморазвитие. Выявленные функции исследовательского потенциала школьника (коммуникативная, нравственная, креативная, научно-мировоззренческая, информационно-действенная, когнитивная, регулятивная) свидетельствуют о многообразии задач, которые могут возникнуть перед школьником в процессе познания в форме исследования, раскрывают различные аспекты содержания и варианты осуществляемого исследования.

Разработка дидактических оснований создания электронного учебного пособия была осуществлена автором на основе ведущих идей и теоретических положений развития исследовательского потенциала школьников. В соответствии с теоретическими положениями созданной в контексте антропологизма дидактической концепции в обучении на основе сопровождения творческого саморазвития школьников происходит достижение единства содержательной и процессуальной сторон

при движении школьников в познании от общего целостного к более конкретному, точному постижению себя, других и мира, от культуроосвоения к культуротворчеству [8].

Опора на теоретические положения развития исследовательского потенциала школьников при проектировании и использовании электронного учебного пособия должна обеспечить приобретение школьником опыта познания себя, других, мира на основе организации познания школьников не в форме усвоения, а в форме исследования. Познание школьника в форме усвоения реализуется при движении от восприятия и понимания информации к ее активной переработке в его сознании, а затем и к превращению знаний в личное достояние школьника. Познание школьника в форме исследования означает реализацию следующих этапов: выделение личностно значимого предмета познания в условиях «балансирования на грани знания-незнания» [11, с. 129], выяснение неизвестного, осознание нового шага в личностном развитии.

В ходе поиска ответа на вопрос о том, что представляют собой дидактические основания проектирования электронных учебных пособий, автором использовались такие методы, как теоретический анализ научно-педагогической литературы, в которой представлена культурологическая концепция содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), пути реализации идеи предметной модальности (Л. Н. Николаева, Л. М. Перминова, Н. А. Шарай и др.), опыт изучения структуры и функций учебных пособий и учебников, в том числе электронных (Л. Х. Зайнутдинова, Д. Д. Зуев, И. В. Акимова А. В. Хуторской и др.); методы наблюдения и прогностические методы (моделирование и прогнозирование); анализ результатов внедрения дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников в практику обучения.

При проектировании электронного учебного пособия разработчикам необходимо понять, что представляют собой его структурные и функциональные компоненты, как они будут обеспечивать реализацию ведущих идей (целостности, культуротворчества, системогенеза) дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников. Для достижения идеи целостности при использовании электронного учебного пособия в нем должна быть представлена полнота культурологического состава содержания; достигнута открытость и интегративность предметного содержания; оно должно дать возможность школьникам

проявлять личностное отношение к познанию и жизненному опыту; в него должны быть включены жизненные аналогии, позволяющие осуществить видение школьниками части в контексте целого. Реализация этой идеи позволяет снимать существующие в содержании школьного обучения разрывы между интеграцией и дифференциацией, а также присутствующие в познавательной деятельности школьников разрывы между эмоциональностью и интеллектуальностью.

Для реализации идеи культуротворчества при использовании электронного учебного пособия в его заданиях и созданной из них определенной последовательности должна быть обеспечена содержательная преемственность между культурными смыслами в осуществляемых формах познания (культуроосвоении, культуропользовании, культуроинтерпретаторстве, культуротворчестве); достигнута личностно значимая синхронность целенаправленного потока содержания обучения и опыта жизнедеятельности.

Следование идее системогенеза при использовании электронного учебного пособия должно быть обеспечено предлагаемыми в нем способами организации сопровождения творческого саморазвития школьников с помощью цифровых технологий и ресурсов, методами диагностики возникающих познавательных барьеров при освоении содержания обучения. Сопровождение процессов, входящих в структуру творческого саморазвития личности (самопознание, самоопределение, самоорганизация, самообразование, саморегулирование, самоконтроль, самореализация), должно быть обеспечено специальными рефлексивными заданиями, диагностика познавательных барьеров — средствами самоконтроля, критериями оценки и самооценки результатов познания.

Для проектирования электронного учебного пособия, обеспечивающего достижение выделенных идей, автором были определены его структурные компоненты и представлено содержание его функций. Структурные составляющие электронного учебного пособия отражают цели, содержание образования и методы организации их усвоения. К ним мы отнесли информативный, эмоционально-ценностный, деятельностный, интерактивный компоненты. Информативный компонент электронного учебного пособия предполагает включение вербального изложения, использование иллюстраций, мультимедийных объектов; эмоционально-ценностный компонент содержит элементы для выражения эмоциональной, личностной направленности, для организации

рефлексивных практик, элементы-обращения к жизненным проблемам и личному опыту учеников. Деятельностный компонент электронного учебного пособия состоит из заданий, алгоритмических предписаний, обеспечивающих информационно-коммуникационное сопровождение саморазвития личности обучающегося, выявление его познавательных барьеров. Интерактивный компонент электронного учебного пособия предполагает наличие элементов для быстрой связи, обмена мнениями, сохранения данных, результатов выполненных заданий, возможности их быстрого анализа и самооценки.

В соответствии с выделенными идеями исследовательского обучения, компонентами разрабатываемого электронного учебного пособия, известными в дидактике функциями учебника [2; 4] автором был определен ряд функций, которые должны быть реализованы электронным учебным пособием в исследовательском обучении. Так, проектирование такого рода учебного пособия должно обеспечить его информационную функцию, которая предполагает передачу познавательного опыта в соответствии с культурологической концепцией содержания образования [7], а также в соответствии с идеей предметной модальности Л. М. Перминовой, которая позволяет осмысливать и проектировать пути достижения культурологической полноты состава содержания образования с учетом принципа доступности [10].

Достижение систематизирующей функции создаваемого учебного пособия означает обеспечение логической последовательности изложения учебного материала, наличие структурно-логических схем при описании различных видов научного знания, а также материалов, позволяющих школьнику выстраивать собственные структурно-логические схемы при самостоятельной систематизации получаемого знания.

Мировоззренческая функция электронного учебного пособия реализуется при вооружении школьников методами познания собственного «Я», позволяющими учиться воспринимать себя в мире в контексте своих позиций. Для ее реализации электронное учебное пособие должно содержать специальные страницы, на которых находятся методические указания и рекомендации, диагностические материалы, позволяющие осмыслить проявление школьниками личностных характеристик в процессе познания.

Реализация ценностно-ориентационной функции электронного учебного пособия осуществляется с помощью обеспечения возможно-

стей демонстрации ценностей и смыслов процесса познания и процесса творческого саморазвития, построения ситуаций выбора стратегий и тактик познания и творческого саморазвития. Для осуществления этой функции электронное учебное пособие должно содержать истории из научной и личной жизни ученых, ссылки на их сайты; предоставлять дискуссионные вопросы, гипотетическое научное знание; предлагать для осмысления школьником ситуации, требующие выражения и обоснования собственной позиции; обеспечивать выбор значимых для школьников дискуссантов, диагностик собственных интересов и ценностей. Электронное учебное пособие должно также позволять расставлять условные знаки, которые определяют меру личностной значимости предлагаемого для изучения материала, учебных заданий, погружать в формулирование существующих и планируемых целей использования сети Интернет.

Личностно-ориентированная функция учебного пособия реализуется с помощью создания в нем возможностей для постановки школьниками вопросов на основе демонстрации сюжетов, изображений явлений, например при предоставлении полных и сокращенных вариантов научно-популярных текстов, художественных текстов, текстов, описывающих профессиональные ситуации, жизненные ситуации, а также видеоматериалов с подобным содержанием. Следование личностным интересам школьников осуществляется также при наличии возможностей выбора тематики исследования, исследовательских заданий, дискуссий, конкурсов, проектов, форм проведения исследования.

Координирующая функция электронного учебного пособия предполагает обеспечение разнообразной навигации школьников в представленном материале на основе понимания ими согласованности содержания, структурных и логических связей в изучаемом материале. Для реализации этой функции в учебном пособии наряду с использованием гипертекста должны быть даны рекомендации по использованию различных вариантов познавательного движения в представленном материале с учетом результатов диагностики и самодиагностики мотивации к познанию, установления определенных познавательных барьеров.

Культуротворческая функция электронного учебного пособия означает создание условий для развития мотивации школьников к процессу познания себя, других и мира; движения в познании от культуроосвоения к культуротворчеству на разных уровнях сложности. Порождение не-

насыщаемого поиска школьников, постановка ими новых задач должны быть основаны на предложении последовательности заданий, требующих проведения ими исследований, отражающих такие культурные формы познания, как культуроосвоение, культуропользование, культуроинтерпретаторство, культуротворчество.

Функция процессуальной направленности реализуется при рассмотрении школьником учебного пособия как совокупности различных по мере культуротворчества сценариев исследования и связанного с ним процесса творческого саморазвития. Такая функция обеспечивается наглядностью осуществляемой поисковой деятельности и сопровождением творческого саморазвития школьников с помощью содержащихся в учебном пособии комплексных заданий, моделей индивидуальных образовательных программ, листов построения индивидуальных траекторий познания.

Контролирующая функция электронного учебного пособия достигается с помощью предоставления возможностей ученику формулировать образовательные цели, проектировать результаты выполнения заданий, соотносить возможную и полученную результативность. Для реализации этой функции электронное учебное пособие должно представлять образцы формулирования личностно значимых целей познания, давать возможность осуществлять дискуссии по выработке критериев оценки качества результатов исследования на основе имеющихся в учебном пособии культурных образцов результатов познания; по оценке различных алгоритмов познавательной деятельности, а также содержать рекомендации для контрольно-оценочной деятельности.

Обсуждение

Информационно-коммуникационное сопровождение процессов, соответствующих содержанию творческого саморазвития школьников, осуществляется при использовании в электронном учебном пособии страниц, специальных мест, на которых школьники смогут отметить знание о себе, о своих познавательных возможностях, о своем познавательном опыте (например, расскажут об использовании ими понятия «индикатор» в самых разных сферах их жизни), выделят или сформулируют самостоятельно личностно значимые для них вопросы, покажут связь сформулированных вопросов с собственным жизненным опытом, способы организации поиска ответов на них, визуализируют

познавательное движение к ответам на вопросы, выберут предложенные в учебном пособии способы самоконтроля, критерии оценки результатов эксперимента.

Последовательность наращивания меры культуротворчества школьников при освоении содержания электронного учебного пособия должна проектироваться с помощью учебных заданий, которые обеспечивают создание учителем учебных ситуаций культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества. Переход от одной учебной ситуации к другой связан с необходимостью развития освоенных действий в новых отношениях или необходимостью развития новых мотивов при выполнении исследовательских действий.

В ходе предыдущих исследований показано: последовательное движение школьников от культуроосвоения к культуротворчеству приводит к максимальной реализации всех составляющих их исследовательского потенциала. Так, в учебной ситуации культуроосвоения у школьников максимально проявляется мотивация к исследованию и творческая активность, в учебной ситуации культуропользования осуществляется наибольший рост технологической готовности к исследованию, в учебной ситуации культуроинтерпретаторства — научного стиля мышления, на этапе культуротворчества — творческой активности [8].

Чтобы проектировать задания для создания учителем учебных ситуаций, соответствующих этапам движения школьников в познании к культуротворчеству, следует также опираться на выделенные автором три уровня сложности процесса исследования, на понимание значимости обеспечения перехода школьников к последующей учебной ситуации на основе ведения их к новым вопросам и создания базиса для решения новых задач.

Задания, соответствующие первому уровню сложности процесса исследования, предполагают вначале освоение школьниками нового действия, т.е. приобретение умения, затем учителем предлагаются задания, требующие использования школьниками освоенного умения. После того как умение школьниками освоено и использовано, им даются задания, предполагающие интерпретацию ими полученного умения и появление у них новых идей по его совершенствованию. На этапе культуротворчества школьники выполняют задания по проектированию и творению нового действия, используя операции, входящие в структуру освоенных умений.

Выполнение школьниками заданий для следующего, второго, уровня сложности процесса исследования требует от школьников постановки и достижения одной цели. Выполнение заданий на этапе культуроосвоения приводит к получению школьниками нового знания в рамках определенной теории или к освоению конкретной деятельности с использованием имеющихся умений. Задания, соответствующие этапу культуропользования, предполагают применение школьниками нового знания или новой деятельности. Задания, соответствующие этапу интерпретации, требуют, чтобы школьники осуществили интерпретацию полученных знаний или новой деятельности, в результате чего пришли к новой идее. Задания, соответствующие этапу культуротворчества, направлены на обеспечение генерации школьниками новых знаний или на создание ими новых алгоритмов и технологий исследования.

Задания, относящиеся к проведению исследования на третьем уровне сложности, используются в учебных ситуациях, которые требуют постановки разнотипных и разноуровневых целей. Исходя из того, что цели могут оказаться конкурирующими между собой, существует высокая вероятность получения школьниками разнообразных результатов, в том числе незапланированных. Задания, соответствующие этому уровню сложности исследования, позволяют школьникам в соответствии с этапами культуротворчества осваивать новое методологическое знание, новую технологию исследования; использовать новое методологическое знание для достижения новых результатов, новую технологию исследования; интерпретировать новую технологию исследования с использованием методологических знаний; творить новую технологию исследования с использованием методологических знаний.

Рассмотрим на примере, как может быть использовано электронное учебное пособие в учебных ситуациях, в каждой из которых независимо от меры культуротворчества школьников реализуется смена процессов интеграции и дифференциации, обеспечивается сопровождение их творческого саморазвития с помощью цифровых средств. Так, в условиях внеурочных занятий, на которых осваивается научное понятие, учитель может обратить внимание школьников на иллюстративный материал электронного учебного пособия, отражающий знания, связанные с изучаемым понятием и с жизненным опытом школьников; организовать наблюдения учеников в ходе реализуемого эксперимента или в процессе использования видеоматериалов, на которые можно

выйти по ссылкам электронного учебного пособия, а затем подвести школьников к значимым для них вопросам и привести с помощью известных техник к формулированию самого изучаемого понятия. Чтобы школьники более глубоко осмыслили полученную формулировку понятия, учебное пособие может обеспечить возможность дискуссии, позволяющей школьнику сравнить полученное определение с формулировками других школьников, содержать предложения школьникам выразить свою позицию по поводу представленных в электронном учебном пособии разных вариантов его формулировок, содержать критерии отбора правильных ответов и рекомендации по их обоснованию. Наряду с результатом выполнения выполненного задания — полученной формулировки понятия — у школьников возникает вопрос, связанный с использованием понятия при изучении определенного явления. Он возникает при новых наблюдениях, призванных разрушить известные для школьников взаимосвязи. На них они выходят с помощью использования ссылок электронного учебного пособия.

Углубление, дальнейшая дифференциация знаний школьников происходит на основе использования освоенного понятия в учебной ситуации культуропользования. С помощью размещенных в учебном пособии рекомендаций школьники приходят к формулированию гипотезы, которая требует проверки, эксперимента. Если требуется проведение эксперимента, то подготовка к нему обеспечивается с помощью электронного моделирования. После подготовки к эксперименту школьники могут приступить к реализации эксперимента для проверки гипотезы с помощью имеющегося оборудования на учебном занятии, осуществить сценический эксперимент при решении художественной задачи. Если школьники используют электронное учебное пособие только дистанционно, то авторы учебного пособия могут предложить с помощью ссылок посмотреть видеофрагменты экспериментальных действий, поискать в них ошибочные действия, выбрать или составить из фрагментов иллюстраций, видеоматериалов верный порядок действий. Полученные результаты могут быть в дальнейшем обсуждены в живом или дистанционном общении в различных режимах.

Содержащиеся в электронном учебном пособии новые примеры реализации исследуемого явления в условиях жизнедеятельности школьников, в которых используется изучаемое понятие, призваны привести школьников к новым вопросам. Результатами поисков ответов на них

могут стать проекты эксперимента, результаты их реализации в условиях домашней работы или в условиях деятельности предметной секции ученического научного общества, тексты для социологического опроса, интернет-опроса своих сверстников, модели художественной задачи. Организованный с помощью заданий электронного учебного пособия анализ полученных результатов исследования призван привести к новым вопросам, а затем и к учебной ситуации культуроинтерпретаторства, в которой школьники получают интерпретативное знание.

Дальнейшее предложение об использовании полученного интерпретативного знания в новых обстоятельствах выведет школьников к ряду новых вопросов, к вопросам, ответы на которые они будут искать в учебной ситуации культуротворчества. Она может предполагать проведение исследования, связанного с более глубоким использованием изучаемого понятия, исследования, которое может оказаться междисциплинарным. Содержащиеся в учебном пособии ссылки на сайты научно-популярных журналов, на сайты, популяризующие научное знание, на сайты, организующие поисковую и проектную деятельность школьников, могут помочь реализовать дальнейшие исследования. Обращение школьников к новым учебным заданиям призвано обеспечить прохождение ими на следующем уровне сложности нового культуротворческого цикла.

Представленные в электронном учебном пособии задания должны помочь учителю в каждой из последовательности учебных ситуаций организовать смену движения в познании от целого к целому: от «зоны неясных знаний» при целостном восприятии исследуемого объекта к знанию о незнании, а затем от знания к новому незнанию, т.е. от вопроса к новым вопросам. Это движение школьника в познании принципиально отличается от его движения в познании в традиционной модели обучения, при реализации которой он движется от незнания к знанию.

Для проектирования развития исследовательского потенциала школьников с помощью заданий электронного учебного пособия, для оценки меры его реализации учителем в учебном процессе может быть использован созданный автором кодификатор. В созданном кодификаторе показатели исследовательского потенциала школьников соотнесены с универсальными учебными действиями, которые реализуются в осуществляемой познавательной деятельности [8].

Заключение

Таким образом, представленные дидактические основания создания в содружестве дидактов, методистов, учителей электронного учебного пособия для школьников предполагают движение мысли разработчиков не от познавательной деятельности школьника или от образовательной среды к характеристикам его исследовательского потенциала, а от более высокого «целого» — от школьника как человека, биопсихосоциокультурного существа, к его возможностям в познании нового, что отражает появление и реализацию новых идей в современной практике обучения. Автором показано, что результатом создания электронного учебного пособия для школьников должно стать наличие в нем возможностей для видения школьниками части в контексте целого, движения в познании от культуроосвоения к культуротворчеству, сопровождения их творческого саморазвития с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Литература

1. *Акимова И. В., Губанова О. М., Леонова Т. Ю.* и др. Спецкурс «Технология создания электронных учебных пособий» как средство обучения разработки учебных изданий // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29078 (дата обращения: 20.07.2020).

2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

3. *Елкина И. М.* О новых дидактических концептах: ризомоподобное обучение // Философские науки. 2016. № 11. С. 82–95.

4. *Зуев Д. Д.* Школьный учебник: монография. М.: Педагогика: 1983. 240 с.

5. *Иванова С. В.* Кризис дидактики: отрицать или преодолевать? // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 5–9.

6. *Кашицин В. П.* Исследование процесса цифровизации в системе общего образования России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 52–65.

7. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.

8. *Макотрова Г. В.* Дидактические основания развития исследовательского потенциала школьников: антропологический контекст: монография. Белгород: Белгород, 2019. 512 с.

9. *Осмоловская И. М.* Учебники нового поколения: поиски дидактических решений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. Т. 1, № 4 (9). С. 45–53.

10. *Перминова Л. М.* Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования // Образовательные технологии. 2013. № 4. С. 39–49.

11. *Селиверстова Е. Н.* Познавательная деятельность школьников в условиях реализации ФГОС: от усвоения к исследованию // Развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования: мат-лы Восьмой междунар. заоч. науч.-практ. конф., посвящ. памяти И. Я. Лернера. Владимир: ВИТ-принт, 2014. С. 122–136.

12. *Тагунова И. А.* Мировые тенденции развития школьного образования // Педагогика. 2019. № 6. С. 106–114.

13. Digital Textbooks: What's New? / Rodríguez J., Bruillard E., Horsley M. (Eds.). Santia-go de Compostela: IARTEM, 2015. P. 295 [Электронный ресурс]. URL: https://iartemblog.wordpress.com/2015/05/27/new-book-digital-textbooks-whats-new/ (дата обращения: 20.07.2020).

14. Digital Education at School in Europe: Eurydice Report // European Commission: Publications Office of the European Union [Электронный ресурс]. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-ddac-11e9–9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-105790537 (дата обращения: 20.07.2020).

15. *Engbrecht J. R.* Digital Textbooks Versus Print Textbooks // Culminating Projects in Teacher Development. 2018. № 5 [Электронный ресурс]. URL: https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/35/ (дата обращения: 20.07.2020).

16. *Kaminski B.* Teacher-Led Read Alouds and Electronic Books to Engage Students and Enhance Achievement in the Area of Comprehension // Culminating Projects in Teacher Development. 2018. № 5 [Электронный ресурс]. URL: https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/29/ (дата обращения: 20.07.2020).

17. *Lokar M.* The future of e-textbooks // International Journal for Technology in Mathematics Education. 2015. № 22 (3). P. 101–106 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/279845308_The_future_of_e-textbooks (дата обращения: 20.07.2020).

18. *Lytvynova S. H.* Electronic Textbook as a Component of Smart Kids Technology of Education of Elementary School Pupil // Physics Education. 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Electronic-Textbook-as-a-Component-of-Smart-Kids-of-Lytvynova/606b2d2c1586d99c3f849464a59cd8fb5aca058d (дата обращения: 20.07.2020).

19. *Prasad D., Totaram R., Usagawa T.* A framework for open textbooks analytics system // TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning. 2016. № 60 (4). P. 344–349 [Электронный ресурс]. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ1103200 (дата обращения: 20.07.2020).

DESIGNING E-LEARNING MANUALS FOR PUPILS RESEARCH TRAINING

The problem of designing electronic teaching manuals for schoolchildren is closely related to the processes of implementing didactic teaching models in accordance with the existing didactic concepts. The theoretical provisions of the didactic concept of the development of the research potential of schoolchildren provide the opportunity to create an electronic textbook from the context of anthropologism. The author considers e-learning manual as complex information model in which unity of research activity, research potential of a pupil and the electronic information-educational environment is reflected. The author allocates its components and functions. Besides the author considers requirements to its designing, paying special attention to necessity to ensure the dissemination of the innovative models of training within the joint activity of scientists-didactics, methodologists and teachers while designing. The presented by the author guidelines for the implementation of the ideas of integrity, culture creation, system genesis, the creation of educational tasks for the organization of research at different levels of complexity can be implemented when designing an electronic textbook. The result of the creation of an electronic textbook should be the presence in it of the opportunities for schoolchildren to see the part in the context of the whole, movement in cognition from cultural development to cultural creation, information and communication support for their creative self-development. The created electronic textbook can be used in the conditions of research teaching in the classroom, in the classroom of the student scientific society, in the study of elective courses. It can also be used to carry out distance learning for schoolchildren with disabilities and distance learning for schoolchildren when quarantine measures are introduced.

Keywords: research potential, education, schoolchildren, anthropological principle, structural components, functional components, e-learning manual for pupils, designing.

References

- *Akimova I. V., Gubanova O. M., Leonova T. Yu.* i dr. Speckurs «Tekhnologiya sozdaniya elektronnyh uchebnyh posobij» kak sredstvo obucheniya razrabotki uchebnyh izdanij // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29078 (data obrashcheniya: 20.07.2020). [In Rus].
- Didaktika srednej shkoly. Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki / pod red. M. N. Skatkina. M.: Prosveshchenie, 1982. 319 s. [In Rus].
- Digital Education at School in Europe: Eurydice Report // European Commission: Publications Office of the European Union [Elektronnyj resurs]. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-ddac-11e9–9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-105790537 (data obrashcheniya: 20.07.2020).
- Digital Textbooks: What's New? / Rodríguez J., Bruillard E., Horsley M. (Eds.). Santia-go de Compostela: IARTEM, 2015. P. 295 [Elektronnyj resurs]. URL: https://iartemblog.wordpress.com/2015/05/27/new-book-digital-textbooks-whats-new/ (data obrashcheniya: 20.07.2020).
- *Elkina I. M.* O novyh didakticheskih konceptah: rizomopodobnoe obuchenie // Filosofskie nauki. 2016. № 11. S. 82–95. [In Rus].
- *Engbrecht J. R.* Digital Textbooks Versus Print Textbooks // Culminating Projects in Teacher Development. 2018. № 5 [Elektronnyj resurs]. URL: https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/35/ (data obrashcheniya: 20.07.2020).
- *Ivanova S. V.* Krizis didaktiki: otricat' ili preodolevat'? // Obrazovanie i obshchestvo. 2017. № 4 (105). S. 5–9. [In Rus].
- *Kaminski B.* Teacher-Led Read Alouds and Electronic Books to Engage Students and Enhance Achievement in the Area of Comprehension // Culminating Projects in Teacher Development. 2018. № 5 [Elektronnyj resurs]. URL: https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/29/ (data obrashcheniya: 20.07.2020).
- *Kashicin V. P.* Issledovanie processa cifrovizacii v sisteme obshchego obrazovaniya Rossii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1, № 3 (68). S. 52–65. [In Rus].
- *Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V.* Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2007. 352 s. [In Rus].
- *Lokar M.* The future of e-textbooks // International Journal for Technology in Mathematics Education. 2015. № 22 (3). P. 101–106 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/279845308_The_future_of_e-textbooks (data obrashcheniya: 20.07.2020).
- *Lytvynova S. H.* Electronic Textbook as a Component of Smart Kids Technology of Education of Elementary School Pupil // Physics Education. 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Electronic-Textbook-as-a-Component-of-Smart-Kids-of-Lytvynova/606b2d2c1586d99c3f849464a59cd8fb5aca058d (data obrashcheniya: 20.07.2020).
- *Makotrova G. V.* Didakticheskie osnovaniya razvitiya issledovatel'skogo potenciala shkol'nikov: antropologicheskij kontekst: monografiya. Belgorod: Belgorod, 2019. 512 s. [In Rus].
- *Osmolovskaya I. M.* Uchebniki novogo pokoleniya: poiski didakticheskih reshenij // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. T. 1, № 4 (9). S. 45–53. [In Rus].
- *Perminova L. M.* Metodologicheskoe obespechenie vzaimosvyazi shkol'nyh obrazovatel'nyh standartov v usloviyah preemstvennosti obshchego srednego i vysshego obrazovaniya // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2013. № 4. S. 39–49. [In Rus].
- *Prasad D., Totaram R., Usagawa T.* A framework for open textbooks analytics system // TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning. 2016. № 60 (4). P. 344–349 [Elektronnyj resurs]. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ1103200 (data obrashcheniya: 20.07.2020).
- *Seliverstova E. N.* Poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v usloviyah realizacii FGOS: ot usvoeniya k issledovaniyu // Razvitie pedagogicheskih predstavlenij o sushchnosti i rezul'tativnosti obucheniya v kontekste processov standartizacii obrazovaniya: mat-ly Vos'moj mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf., posvyashch. pamyati I. Ya. Lernera. Vladimir: VIT-print, 2014. S. 122–136. [In Rus].
- *Tagunova I. A.* Mirovye tendencii razvitiya shkol'nogo obrazovaniya // Pedagogika. 2019. № 6. S. 106–114. [In Rus].
- *Zuev D. D.* Shkol'nyj uchebnik: monografiya. M.: Pedagogika: 1983. 240 s. [In Rus].

УДК 378

ОЦЕНКА УРОВНЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МЧС РОССИИ

В. В. Булгаков

Кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы МЧС России, начальник института профессиональной подготовки, Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы МЧС России, г. Иваново
E-mail: vbulgakov@rambler.ru

Vladidslav V. Bulgakov
PhD (Engineering Science), Associate Professor, Deputy Chief, the Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia, Head of the Institute of Professional Training, Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Ivanovo, Russia

Введение. *В ведомственных образовательных учреждениях МЧС России уделяется особое внимание научно-педагогическим кадрам, от степени профессионализма и педагогических компетенций которых зависит уровень подготовки выпускников, которые обеспечивают защиту граждан и государства от пожаров и иных чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.*

Цель статьи. *Основной целью статьи является оценка уровня квалификации и подготовки научно-педагогического состава на примере ведомственного образовательного учреждения высшего образования МЧС России.*

Методология исследования. *Для реализации методологии исследования определены ключевые характеристики и осуществлен подбор данных в соответствии с выборкой преподавателей, реализующих образовательную программу по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность. Полученные количественные данные, включающие стаж педагогической и практической деятельности, соответствие квалификации преподавателя профилю преподаваемой дисциплины, наличие педагогического образования и прохождения обучения по программам повышения квалификации и переподготовки, наличие ученой степени, систематизированы, обобщены и представлены в графическом виде. На основании полученных*

Как цитировать статью: Булгаков В. В. Оценка уровня квалификации и подготовки научно-педагогического состава ведомственных образовательных учреждений высшего образования МЧС России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 75–90.

данных проведена оценка уровня квалификации и подготовки научно-педагогического состава.

Результаты исследования. *Проведенное исследование уровня квалификации и подготовки научно-педагогического состава образовательных учреждений высшего образования МЧС России на примере Ивановской пожарно-спасательной академии МЧС России позволяет сделать вывод о достаточном уровне квалификации преподавателей, привлекаемых для реализации специальности 20.05.01 Пожарная безопасность. Наличие профессионального образования по профилю преподаваемых дисциплин и ученых степеней соответствует нормативным количественным показателям ФГОС. Стаж преподавательской деятельности, опыт практической работы, наличие системной подготовки по программам повышения квалификации и переподготовки в области педагогической и профессиональной деятельности позволяют научно-педагогическому составу на достаточном уровне организовывать и осуществлять образовательный процесс для качественной подготовки выпускников в области пожарной безопасности. Вместе с тем необходимо проводить постоянную работу по совершенствованию уровня квалификации научно-педагогического состава, в том числе за счет привлечения к образовательной деятельности лиц, имеющих опыт практической работы, базовое педагогическое образование, ученые степени кандидатов и докторов наук.*

Заключение. *По результатам полученных сведений, характеризующих уровень квалификации и подготовки научно-педагогического состава, предложены рекомендации по совершенствованию уровня подготовки преподавателей.*

Ключевые слова: *научно-педагогический состав, оценка уровня квалификации и подготовки, образовательные учреждения МЧС России.*

Введение

Система высшего профессионального образования имеет сложную структуру, которая включает в себя образовательные учреждения, осуществляющие образовательную деятельность, государственные органы, осуществляющие управление в сфере образования, государственные образовательные стандарты и реализуемые на их базе программы. Образовательные учреждения реализуют образовательные программы силами научно-педагогического состава, от уровня подготовки и квалификации которого зависит результат обучения и профессиональная готовность выпускников.

Роль преподавателя, являющегося ключевым звеном в формировании у обучаемых профессиональной готовности, трудно переоценить.

Конкурентное преимущество вуза определяется уровнем педагогического, методического и научного потенциала преподавателей, их квалификацией, опытом практической работы, наличием творческого подхода и мотивации к совершенствованию образовательного процесса.

Постановка проблемы и обзор научной литературы

Исследованию вопросов повышения уровня квалификации и подготовки научно-педагогического состава посвящены многочисленные работы, в которых рассматриваются организационно-кадровые мероприятия [3; 4; 14; 17], исследуются показатели готовности к педагогической деятельности [8; 15] и условия повышения уровня подготовки и квалификации [9; 10; 13; 15; 16; 21; 23], а также рассматриваются проблемные вопросы, связанные с деятельностью преподавателей в современных условиях развития системы образования [2; 5; 7; 12].

В ведомственных образовательных учреждениях МЧС России уделяется особое внимание научно-педагогическим кадрам, от степени профессионализма и педагогической компетентности которых зависит уровень подготовки выпускников, которые обеспечивают защиту граждан и государства от пожаров и иных чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Подбор и комплектование научно-педагогического состава специалистами, обладающими необходимой квалификацией, педагогическим опытом и опытом практической работы, является актуальной проблемой для образовательных учреждений высшего образования, в том числе и для вузов МЧС России. Профессиональная деятельность выпускников образовательных учреждений высшего образования МЧС России, назначаемых на должности начальников пожарно-спасательных караулов, связана с проведением аварийно-спасательных работ и пожаротушения, что накладывает особую ответственность на научно-педагогический состав за качество их подготовки. Деятельность начальников караулов связана с экстремальными условиями работы, которая сопровождается значительными физическими [6, с. 107; 11, с. 13; 20, с. 491; 29, с. 46] и психологическими [1, с. 5; 18, с. 34; 26, с. 739; 27, с. 330; 28, с. 18] нагрузками в условиях воздействия опасных факторов пожара (открытый огонь, повышенная концентрация продуктов горения и термического разложения, пониженная концентрация кислорода, тепловое излучение и т.д.) [25, с. 609; 27, с. 77], которые могут привести к гибели или травмированию как спасаемых людей, так и подчиненного

личного состава. Таким образом, уровень профессиональной, физической и психологической подготовки выпускников к работе в условиях пожара, связанной с проведением аварийно-спасательных работ и пожаротушения, играет ключевую роль в выполнении профессиональных задач и требует в целях качественной их подготовки укомплектования научно-педагогического состава образовательных учреждений МЧС России высококвалифицированными специалистами.

Методология исследования

Для оценки уровня квалификации и подготовки научно-педагогического состава на примере Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы МЧС России (далее — академия) определены ключевые характеристики и осуществлен подбор данных в соответствии с выборкой преподавателей, реализующих образовательную программу по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность. В качестве основных характеристик отобраны стаж педагогической и практической деятельности, соответствие квалификации преподавателя профилю преподаваемой дисциплины, наличие педагогического образования и прохождения обучения по программам повышения квалификации и переподготовки, наличие ученой степени. По каждому преподавателю получены количественные данные, которые были систематизированы, обобщены и представлены в графическом виде. На основании полученных данных проведена оценка уровня квалификации и подготовки научно-педагогического состава академии, привлекаемого для реализации программы подготовки по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность, сделаны выводы и предложены рекомендации по совершенствованию уровня подготовки преподавателей.

Результаты исследования

Стаж педагогической деятельности

Опыт педагогической деятельности включает совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной реализации образовательного процесса и формирующих фундамент его профессионального мастерства. Формирование опыта педагогической деятельности сопровождается его накоплением, изучением, внедрением в учебный процесс и анализом его применения, а также необходимостью его пропаганды среди педагогов и обучаемых.

Стаж работы является формальным признаком опыта педагогической деятельности и определяет возможность и готовность преподавателя занять ту или иную должность научно-педагогического состава. Для оценки стажа педагогической деятельности преподавателей академии, привлекаемых для реализации программы подготовки по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность, получены и обобщены сведения, представленные на Рис. 1.

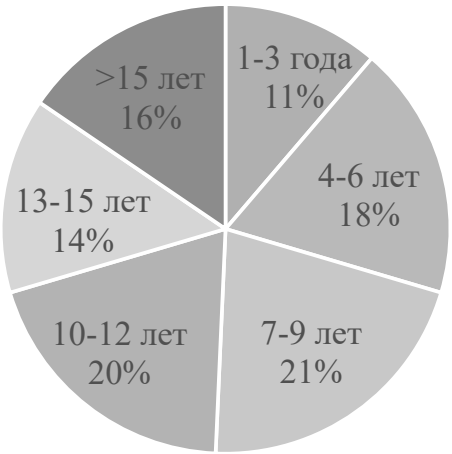


Рис. 1. Сведения о стаже преподавательской деятельности научно-педагогического состава, привлекаемого для обучения по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность

50% научно-педагогического состава имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет. 11% преподавателей имеют незначительный стаж педагогической деятельности, что вызывает определенные трудности в организации и реализации учебного процесса.

Опыт практической работы

Наличие стажа педагогической деятельности не всегда сопровождается высоким уровнем проведения занятий, вызывающих интерес и мотивацию к обучению. Значительный опыт практической работы, его актуализация посредством систематических стажировок и поддержания связи с практическими пожарно-спасательными подразделениями Государственной противопожарной службы (далее — ГПС) позволяет

выявлять актуальные проблемы в области профессиональной деятельности и отрабатывать методы их решения. Такой подход характерен для зарубежных вузов, которые уделяют значительное внимание практическому опыту преподавателей [23, с. 161].

Опыт практической работы востребован для реализации дисциплин профессионально-прикладной направленности, когда курсанты заинтересованы в получении знаний, практических умений и навыков, основанных на опыте практической работы научно-педагогического состава, например в области проведения аварийно-спасательных работ и пожаротушения. Практическая работа в пожарно-спасательных подразделениях ГПС МЧС России позволяет преподавателю поделиться личным опытом ликвидации различных пожаров и иных чрезвычайных ситуаций, рассмотреть те или иные профессиональные вопросы, в том числе проблемные, с точки зрения практики и реализации требований нормативных документов. Например, научно-педагогический состав, имеющий опыт практической работы в органах управления и подразделениях ГПС МЧС России, составляет 28% от общего количества преподавателей академии, привлекаемых для обучения по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность. Распределение научно-педагогического состава по стажу работы в практических подразделениях ГПС МЧС России, представлено на Рис. 2.

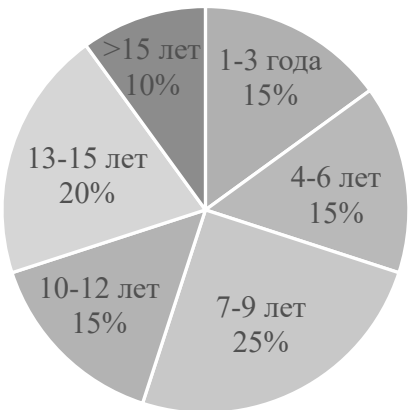


Рис. 2. Сведения о стаже практической работы в органах управления и подразделениях ГПС МЧС России научно-педагогического состава, привлекаемого для обучения по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность

Более 40% научно-педагогического состава, обладающего опытом практической работы в органах управления и подразделениях ГПС МЧС России, имеют стаж практической деятельности свыше 10 лет. Высокий уровень профессиональных знаний, умений, навыков и опыт практической деятельности в области обеспечения пожарной безопасности, проведения аварийно-спасательных работ и пожаротушения активно передается обучаемым, вызывает интерес и мотивацию к получению профессионального образования.

Наличие образования, соответствующего профилю дисциплины

В соответствии с ФГОС для реализации программы подготовки по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность установлены требования к наличию у научно-педагогических работников образования, соответствующего профилю преподаваемой дисциплины. Доля научно-педагогических работников, имеющих образование по профилю преподаваемой дисциплины, в общем числе научно-педагогических работников, реализующих программу специалитета, должна составлять не менее 70% [22]. Доля преподавателей, привлекаемых в академии для реализации специальности 20.05.01 Пожарная безопасность и имеющих образование по профилю преподаваемых дисциплин, составляет более 80%. Всего в обучении по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность задействованы 71 преподаватель, из которых 30% имеют педагогическое образование, 62% — инженерное образование, в том числе 28% — инженерное образование в области пожарной безопасности, 8% — экономическое и медицинское образование (Рис. 3).

Рис. 3. Сведения о квалификации научно-педагогического состава, привлекаемого для обучения по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность

Педагогическое образование

Проведенные в российских вузах исследования показали, что 45% преподавателей мало знакомы с педагогическим приемами формирования различных умений и компетенций и редко используют в своей работе педагогические технологии и активные методы обучения, 23% — эпизодически используют элементы того или иного интерактивного метода, 32% — применяют в основном один из способов активного обучения [23, с. 163]. Уровень преподавательского мастерства, включающий широкий спектр используемых педагогических технологий и активных методов обучения, определяется не только наличием профильного образования, стажем преподавания и опытом практической работы, в основе его лежат знания в области организации и реализации образовательного процесса, которые могут быть сформированы в процессе получения базового педагогического образования. Например, в академии 30% научно-педагогического состава, привлекаемого для обучения по дисциплинам специальности 20.05.01 Пожарная безопасность, имеют базовое педагогическое образование в соответствии с направлениями, представленными на Рис. 4.

Рис. 4. Сведения о педагогической квалификации научно-педагогического состава, привлекаемого для обучения по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность

70% научно-педагогических работников, привлекаемых к реализации образовательной программы по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность, не имеют базового педагогического образования, что вызывает определенные затруднения в организации и реализации образовательного процесса, особенно на начальном этапе преподавательской деятельности. Отсутствие специальных педагогических знаний не позволяет молодым преподавателям, имеющим в том числе опыт практической работы, качественно проводить занятия.

Повышение квалификации

В качестве причин низкого уровня подготовки преподавателей высшей школы отмечается отсутствие систематического подхода к повышению их квалификации [7]. Педагогический опыт формируется в течение всего периода профессиональной деятельности преподавателя и зависит не столько от времени работы с обучаемыми, сколько от постоянного и системного повышения квалификации для развития и закрепления новых педагогических компетенций. Повышение квалификации и переподготовка по дополнительным профессиональным программам в области педагогики и воспитания является наиболее эффективным способом развития и совершенствования педагогического мастерства молодых преподавателей. Программа повышения квалификации позволяет педагогам в рамках имеющейся квалификации получить новые компетенции, необходимые для профессиональной деятельности. Программа профессиональной переподготовки в области педагогики позволяет лицам, не имеющего базового педагогического образования, приобрести новую квалификацию без получения второго высшего образования, связанного со значительными временными и финансовыми затратами. Сведения о направлениях повышения квалификации и переподготовки научно-педагогического состава академии, в том числе в области педагогической деятельности, представлены на Рис. 5.

В среднем за последние пять лет каждый преподаватель, задействованный в реализации образовательной программы по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность, дважды прошел повышение квалификации, а каждый второй прошел переподготовку.

Рис. 5. Сведения о направлениях обучения научно-педагогического состава по программам повышения квалификации и переподготовки

Наличие ученых степеней

Научно-педагогический состав высшего учебного заведения помимо организации и реализации учебного процесса должен осуществлять научную деятельность. К результатам научной деятельности преподавателя относится подготовка и защита научно-квалификационной работы для получения ученой степени кандидата и доктора наук. Присуждение преподавателю ученой степени свидетельствует о наличии у него высшей квалификации, позволяющей ему занимать соответствующие должности доцента, профессора, начальника и заместителя начальника кафедры. Кроме того, при проведении процедуры аккредитационной экспертизы и проверки выполнения нормативных количественных показателей ФГОС оценивается доля научно-педагогических работников, имеющих ученую степень. Например, от общего количества научно-педагогического состава академии, привлекаемого для реализации образовательной программы по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность, доля кандидатов и докторов наук составляет 66%, что соответствует установленным требованиям ФГОС [22]. Распределение научно-педагогического состава академии, реализующего образовательную программу по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность, в соответствии с отраслями науки, по которым присуждена ученая степень, представлено на Рис. 6.

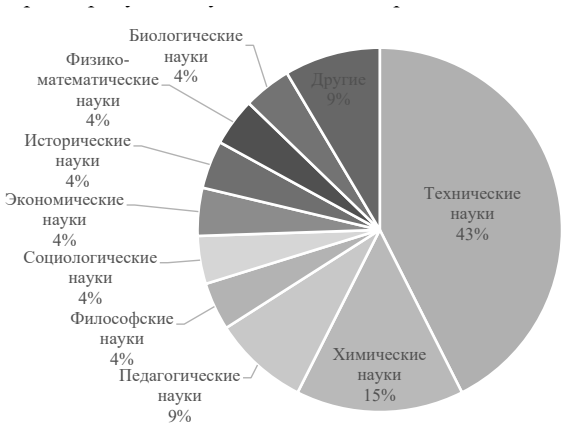


Рис. 6. Сведения о распределении научно-педагогического состава, привлекаемого для обучения по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность, в соответствии с отраслями науки, по которым присуждена ученая степень

На основании полученных данных, в соответствии с отобранными характеристиками, представлены обобщенные сведения (в процентах) по уровню квалификации и подготовки научно-педагогического состава, реализующего программу подготовки по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность (Рис. 7).

Рис. 7. Обобщенные сведения по уровню квалификации и подготовки научно-педагогического состава, привлекаемого для обучения по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность

На основании обобщенных сведений, характеризующих уровень квалификации и подготовки научно-педагогического состава, предложены следующие рекомендации по совершенствованию уровня подготовки преподавателей академии:

- увеличение количества преподавателей, прошедших обучение по программам переподготовки в области педагогики и организации образовательного процесса;
- систематическая организация стажировок преподавателей в практических органах управления и подразделениях ГПС МЧС России в различных должностях, соответствующих профилю преподаваемых дисциплин;
- систематическая ротация научно-педагогического состава для привлечения к образовательному процессу сотрудников, имеющих опыт практической работы;
- привлечение к педагогической деятельности руководителей органов управления и подразделений ГПС МЧС России, имеющих большой опыт практической работы;
- совершенствование педагогического мастерства начинающих преподавателей в рамках Школы молодых преподавателей, образованной в академии и реализующей обучение и обмен опытом для формирования базовых знаний и умений в области педагогики и воспитания.

Заключение

Проведенное исследование уровня подготовки научно-педагогического состава образовательных учреждений высшего образования МЧС России на примере Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России, позволяет сделать вывод о достаточном уровне квалификации преподавателей, привлекаемых для реализации специальности 20.05.01 Пожарная безопасность. Наличие профессионального образования по профилю преподаваемых дисциплин и ученых степеней соответствует нормативным количественным показателям ФГОС. Стаж преподавательской деятельности, опыт практической работы, наличие системной подготовки по программам повышения квалификации и переподготовки в области педагогической и профессиональной деятельности позволяют научно-педагогическому составу на достаточном уровне организовывать и осуществлять образовательный процесс для качественной под-

готовки выпускников в области пожарной безопасности. Вместе с тем необходимо проводить постоянную работу по совершенствованию уровня квалификации научно-педагогического состава, в том числе за счет привлечения к образовательной деятельности лиц, имеющих опыт практической работы, базовое педагогическое образование, ученые степени кандидатов и докторов наук.

Литература

1. *Абрамов А. В., Ермилов А. В.* Развитие психологических качеств начальника караула пожарной части у курсантов вузов МЧС России // Научный поиск. 2015. № 2.4. С. 5–6.

2. *Алпатов Г. Е.* Последствия сокращения человеческого капитала в системе высшего образования // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2019. № 2. С. 36–41.

3. *Антосик Л. В., Шевченко Е. С.* Оценка влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей: кейс регионального университета // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 247–267.

4. *Богатырева И. В., Овчаренко Г. Ю.* Особенности конкурсного отбора профессорско-преподавательского персонала высшего учебного заведения в России // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2017. № 1–1. С. 410–414.

5. *Булгаков В. В.* Реформирование ведомственных вузов: критический анализ // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 8–9. С. 100–109.

6. *Булгаков В. В.* Формирование профессиональных умений и навыков, физических и психологических качеств пожарных // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 3 (60). С. 105–120.

7. *Григораш О. В.* О повышении престижа высшего технического профессионального образования в России // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 116. С. 1001–1027.

8. *Днепров С. А., Сумина Т. Г., Венков С. С.* Объективность экспертной оценки исследования готовности преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности // Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 53–60.

9. *Иванова С. В., Сериков В. В.* Как подготовить педагога-исследователя? // Alma mater (Вестник высшей школы). 2019. № 1. С. 39–46.

10. *Иванова С. В., Суртаева О. Н.* Создание оценочных средств дополнительной профессиональной образовательной программы профессиональной переподготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 44. С. 184–193. [Электронный ресурс]. URL: http://e-koncept.ru/2017/570171.htm. (дата обращения: 06.04.2020).

11. *Исаев В. А., Хоруженко А. Ф.* Немедикаментозные средства и способы защиты сотрудников пожарно-спасательных подразделений МЧС России от вредных факторов среды и катастроф // Технологии гражданской безопасности. 2017. Т. 14, № 1 (51). С. 12–19.

12. *Киселев В. М., Янковская В. В.* Трудности российской высшей школы при внедрении болонского процесса // Экономика знаний: теория и практика. 2017. № 2. С. 62–71.

13. *Кларин М. В.* Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5–27.

14. *Кулешов Г. Н., Незнамова А. А.* Кадровое обеспечение образовательных учреждений высшего образования как основной элемент, влияющий на качество образовательного процесса // Социально-политические науки. 2017. № 6. С. 58–60.

15. *Литвинова Н. В.* Оптимизация процесса планирования деятельности педагогических работников образовательных организаций МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И. Д. Путилина. 2017. № 2 (30). С. 39–45.

16. *Логвинова И. М.* Программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2 (48). С. 128–146.

17. *Матвеев В. В., Мазур Л. В.* Модернизация образования и эффективный контракт // Вестник ОрелГИЭТ. 2017. № 2 (40). С. 106–110.

18. *Никитенко Н. А.* Индивидуальный подход к психологической подготовке пожарных // Чрезвычайные ситуации: промышленная и экологическая безопасность. 2016. № 4 (28). С. 33–39.

19. *Новоселова О. В., Соловова Н. В., Нестеренко В. М.* Компетентностный подход к формированию кадрового резерва образовательной организации высшего образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24, № 3. С. 83–88.

20. *Осокин Д. А., Кимяева С. И.* Тренировка выносливости в обучении курсантов высших учебных заведений МЧС с учетом специфики профессии пожарного и спасателя // Science Time. 2016. № 5 (29). С. 491–495.

21. *Павлова Ж. Г.* Рейтинговая технология формирования мотивации преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 367–369.

22. Приказ Минобрнауки России от 17 августа 2015 года № 851 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность (уровень специалитета)» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=186354#006896438394922666 (дата обращения: 06.04.2020).

23. *Хацринова О. Ю.* Основные тенденции развития инженерного образования: роль преподавателя вуза в обеспечении его инновационности // Современный ученый. 2019. № 1. С. 160–165.

24. *Шафран Л. М., Нехорошкова Ю. В.* Комплексная гигиеническая оценка условий труда и трудового процесса пожарных-спасателей // Гигиена и санитария. 2015. Т. 94, № 1. С. 77–82.

25. *Brandt-Rauf P., Fallon L., Tarantini T.,* et al. Health hazards of fire fighters: Exposure assessment // British Journal of Industrial Medicine. 1988. Vol. 45 (9). P. 606–612. DOI: 10.1136/oem.45.9.606.

26. *Jahnke S., Poston W., Haddock C.,* et al. Firefighting and mental health: Experiences of repeated exposure to trauma // Work. 2016. Vol. 5 (4). P. 737–744. DOI: 10.3233/WOR-162255.

27. *Petruzzello S. J., Poh P. Y.* S., Greenlee T. A., et al. Physiological, Perceptual and Psychological Responses of Career versus Volunteer Firefighters to Live-fire Training Drills // Stress and Health. 2016. Vol. 32 (4). P. 328–336. DOI: 10.1002/smi.2620.

28. *Psarros C., Theleritis C., Kokras N.,* et al. Personality characteristics and individual factors associated with PTSD in firefighters one month after extended wildfires // Nordic Journal of Psychiatry. 2018. Vol. 72 (1). P. 17–23. DOI: 10.1080/08039488.2017.1368703.

29. *Vincent G., Ferguson S., Ridgers N.,* et al. Fighting fires and fatigue: physical activity and physical task performance during bushfire suppression // Sleep and biological rhythms. 2015. Vol. 13. P. 46. DOI: 10.1111/sbr.12132.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF SKILL AND TRAINING THE SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL STAFF OF DEPARTMENTAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF EMERCOM OF RUSSIA

Introduction. In departmental educational institutions of the Ministry of emergency situations of Russia, special attention is paid to scientific and pedagogical personnel, whose degree of professionalism and pedagogical competence determines the level of training of graduates, who provide protection of citizens and the state from fires and other emergencies of a natural and man-made nature.

Purpose of article. Main goal of this article is to assess the level of skill and training the scientific-pedagogical staff by the example of the departmental educational institution of higher education of EMERCOM of Russia.

Research methodology. To implement the research methodology, key characteristics were determined, and data was selected in accordance with a sample of teachers implementing an educational program in the specialty 20.05.01 Fire safety. Quantitative data, including the experience of pedagogical and practical activities, the qualification of the teacher of profile

disciplines, the availability of teacher education and training programme of advanced training and retraining, academic degree, systematized, summarized and presented in graphical form. Based on the data obtained, the assessment of the level of qualification and training of scientific and pedagogical staff was carried out.

Research result. A study of the level of qualification and training of scientific-pedagogical staff of educational institutions of higher education of EMERCOM of Russia on the Ivanovo example firefighting and rescue Academy of EMERCOM of Russia, allows to draw a conclusion on a sufficient level of qualification of teachers recruited for the implementation of the specialty 20.05.01 Fire safety. The availability of professional education in the profile of taught disciplines and academic degrees corresponds to the normative quantitative indicators of the Federal state educational system. The experience of teaching, practical work experience, the availability of systematic training programs for advanced training and retraining in the field of pedagogical and professional activities allow the scientific and pedagogical staff to organize and implement the educational process at a sufficient level for high-quality training of graduates in the field of fire safety. At the same time, it is necessary to carry out continuous work to improve the level of qualification of scientific and pedagogical staff, including by attracting to educational activities persons with practical experience, basic pedagogical education, academic degrees of candidates and Doctor of Science.

Conclusion. Based on the results of the data obtained, which characterize the level of qualification and training of scientific and pedagogical staff, recommendations for improving the level of training of teachers are proposed.

Keywords: scientific and pedagogical staff, assessment of the level of qualification and training, educational institutions of the EMERCOM of Russia.

References

- *Abramov A. V., Ermilov A. V.* Razvitie psihologicheskih kachestv nachal'nika karaula pozharnoj chasti u kursantov vuzov MChS Rossii // Nauchnyj poisk. 2015. № 2.4. S. 5–6. [In Rus].
- *Alpatov G. E.* Posledstviya sokrashcheniya chelovecheskogo kapitala v sisteme vysshego obrazovaniya // Nauchnyj zhurnal NIU ITMO. Seriya: Ekonomika i ekologicheskij menedzhment. 2019. № 2. S. 36–41. [In Rus].
- *Antosik L. V., Shevchenko E. S.* Ocenka vliyaniya effektivnogo kontrakta na publikacionnuyu aktivnost' prepodavatelej: kejs regional'nogo universiteta // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 3. S. 247–267. [In Rus].
- *Bogatyreva I. V., Ovcharenko G. Yu.* Osobennosti konkursnogo otbora professorsko-prepodavatel'skogo personala vysshego uchebnogo zavedeniya v Rossii // Nauka XXI veka: aktual'nye napravleniya razvitiya. 2017. № 1–1. S. 410–414. [In Rus].
- *Brandt-Rauf P., Fallon L., Tarantini T.,* et al. Health hazards of fire fighters: Exposure assessment // British Journal of Industrial Medicine. 1988. Vol. 45 (9). P. 606–612. DOI: 10.1136/oem.45.9.606.
- *Bulgakov V. V.* Formirovanie professional'nyh umenij i navykov, fizicheskih i psihologicheskih kachestv pozharnyh // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1, № 3 (60). S. 105–120. [In Rus].
- *Bulgakov V. V.* Reformirovanie vedomstvennyh vuzov: kriticheskij analiz // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28, № 8–9. S. 100–109. [In Rus].
- *Dneprov S. A., Sumina T. G., Venkov S. S.* Ob"ektivnost' ekspertnoj ocenki issledovaniya gotovnosti prepodavatelya SPO k professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 2. S. 53–60. [In Rus].
- *Grigorash O. V.* O povyshenii prestizha vysshego tekhnicheskogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii // Politematicheskij setevoj elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. 2016. № 116. S. 1001–1027. [In Rus].
- *Hacrinova O. Yu.* Osnovnye tendencii razvitiya inzhenernogo obrazovaniya: rol' prepodavatelya vuza v obespechenii ego innovacionnosti // Sovremennyj uchenyj. 2019. № 1. S. 160–165. [In Rus].

- *Isaev V. A., Horuzhenko A. F.* Nemedikamentoznye sredstva i sposoby zashchity sotrudnikov pozharno-spasatel'nyh podrazdelenij MChS Rossii ot vrednyh faktorov sredy i katastrof // Tekhnologii grazhdanskoj bezopasnosti. 2017. T. 14, № 1 (51). S. 12–19. [In Rus].
- *Ivanova S. V., Serikov V. V.* Kak podgotovit' pedagoga-issledovatelya? // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2019. № 1. S. 39–46. [In Rus].
- *Ivanova S. V., Surtaeva O. N.* Sozdanie ocenochnyh sredstv dopolnitel'noj professional'noj obrazovatel'noj programmy professional'noj perepodgotovki pedagogicheskih rabotnikov, ne imeyushchih pedagogicheskogo obrazovaniya // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept. 2017. T. 44. S. 184–193. [Elektronnyj resurs]. URL: http://e-koncept.ru/2017/570171.htm. (data obrashcheniya: 06.04.2020). [In Rus].
- *Jahnke S., Poston W., Haddock C.,* et al. Firefighting and mental health: Experiences of repeated exposure to trauma // Work. 2016. Vol. 5 (4). P. 737–744. DOI: 10.3233/WOR-162255.
- *Kiselev V. M., Yankovskaya V. V.* Trudnosti rossijskoj vysshej shkoly pri vnedrenii bolonskogo processa // Ekonomika znanij: teoriya i praktika. 2017. № 2. S. 62–71. [In Rus].
- *Klarin M. V.* Innovacionnoe obuchenie v obrazovanii vzroslyh // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2015. № 4. S. 5–27. [In Rus].
- *Kuleshov G. N., Neznamova A. A.* Kadrovoe obespechenie obrazovatel'nyh uchrezhdenij vysshego obrazovaniya kak osnovnoj element, vliyayushchij na kachestvo obrazovatel'nogo processa // Social'no-politicheskie nauki. 2017. № 6. S. 58–60. [In Rus].
- *Litvinova N. V.* Optimizaciya processa planirovaniya deyatel'nosti pedagogicheskih rabotnikov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii // Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii imeni I. D. Putilina. 2017. № 2 (30). S. 39–45. [In Rus].
- *Logvinova I. M.* Programma dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya (povysheniya kvalifikacii) «Urok, formiruyushchij universal'nye uchebnye dejstviya: ot proektirovaniya k analizu» // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 1, № 2 (48). S. 128–146. [In Rus].
- *Matveev V. V., Mazur L. V.* Modernizaciya obrazovaniya i effektivnyj kontrakt // Vestnik OrelGIET. 2017. № 2 (40). S. 106–110. [In Rus].
- *Nikitenko N. A.* Individual'nyj podhod k psihologicheskoj podgotovke pozharnyh // Chrezvychajnye situacii: promyshlennaya i ekologicheskaya bezopasnost'. 2016. № 4 (28). S. 33–39. [In Rus].
- *Novoselova O. V., Solovova N. V., Nesterenko V. M.* Kompetentnostnyj podhod k formirovaniyu kadrovogo rezerva obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya. 2018. T. 24, № 3. S. 83–88. [In Rus].
- *Osokin D. A., Kimyaeva S. I.* Trenirovka vynoslivosti v obuchenii kursantov vysshih uchebnyh zavedenij MChS s uchetom specifiki professii pozharnogo i spasatelya // Science Time. 2016. № 5 (29). S. 491–495. [In Rus].
- *Pavlova Zh. G.* Rejtingovaya tekhnologiya formirovaniya motivacii prepodavatelej vuza // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017. T. 6, № 4 (21). S. 367–369. [In Rus].
- *Petruzzello S. J., Poh P. Y.* S., Greenlee T. A., et al. Physiological, Perceptual and Psychological Responses of Career versus Volunteer Firefighters to Live-fire Training Drills // Stress and Health. 2016. Vol. 32 (4). P. 328–336. DOI: 10.1002/smi.2620.
- Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 avgusta 2015 goda № 851 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po special'nosti 20.05.01 Pozharnaya bezopasnost' (uroven' specialiteta)» // Konsul'tantPlyus [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=186354#006896438394922666 (data obrashcheniya: 06.04.2020). [In Rus].
- *Psarros C., Theleritis C., Kokras N.,* et al. Personality characteristics and individual factors associated with PTSD in firefighters one month after extended wildfires // Nordic Journal of Psychiatry. 2018. Vol. 72 (1). P. 17–23. DOI: 10.1080/08039488.2017.1368703.
- *Shafran L. M., Nekhoroshkova Yu. V.* Kompleksnaya gigienicheskaya ocenka uslovij truda i trudovogo processa pozharnyh-spasatelej // Gigiena i sanitariya. 2015. T. 94, № 1. S. 77–82. [In Rus].
- *Vincent G., Ferguson S., Ridgers N.,* et al. Fighting fires and fatigue: physical activity and physical task performance during bushfire suppression // Sleep and biological rhythms. 2015. Vol. 13. P. 46. DOI: 10.1111/sbr.12132.

УДК 377

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ДИАГНОСТИКИ)

Я. Е. Рыбина

Преподаватель ГБПОУ «Колледж связи № 54 имени П. М. Вострухина», г. Москва
E-mail: 766-07-06@mail.ru

Yana E. Rybina
Teacher, College of Communications No. 54 named after P. M. Vostrukhin, Moscow, Russia

Позитивная гражданская самоидентификация и мотивация к профессиональной успешности выпускников колледжа во многом зависят от принятых на сознательном уровне за годы учебы ценностей, определяющих мотивы их дальнейшей деятельности в социальной и профессиональной сфере. При этом формирование социально-профессиональных ценностей у молодых людей непосредственно связано с процессами их социализации, которая в современных условиях проходит очень неоднозначно. Целью статьи в этой связи является анализ социально-профессиональных ценностей студентов ГБПОУ «Колледж связи № 54» (2018/2019 уч. год), который можно рассматривать как своего рода срез настроений современной молодежи (в лице будущих выпускников колледжа) на уровне социального и профессионального самопозиционирования. При этом автором статьи обосновывается идея включения в понятие «ценности» (в связи с задачами исследования) таких компонент, как «духовно-нравственные предпочтения студента колледжа», «картина мира современного молодого человека», «ценностные установки личности». Это позволяет более определенно соотнести несколько абстрактное понятие «ценности» с основными направлениями опытно-экспериментальной работы. Основными методами исследования являлись анкетирование, письменные опросы, онлайн-опросы, тестирование, собеседования со студентами и преподавателями,

Как цитировать статью: Рыбина Я. Е. Проблема социального и профессионального самоопределения студентов колледжа (по результатам диагностики) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 91–99.

а также целенаправленное педагогическое наблюдение, реализуемое в аудиторное и внеаудиторное время. Результаты исследования свидетельствуют о довольно заметном снижении духовно-нравственной составляющей «картины мира» современного студента колледжа, понимания им социальных ролей, ценностей профессионального развития и т.п. Это свидетельствует о необходимости поиска более современных технологий воспитания молодежи, в частности более активного педагогического содействия конструктивному гражданскому и профессиональному становлению выпускников колледжа.

Ключевые слова: *студенты колледжа, социально-профессиональные ценности, диагностика, мотивация, профессиональная успешность, социализация, педагогический коллектив.*

Введение. Одной из основных целей современного образования признается всестороннее развитие личности, в том числе и формирование определенных гражданских, социальных, профессиональных и других ценностей. Большое влияние на воспитательный процесс в современных социокультурных условиях оказывает социализация молодежи, которая в Оксфордском словаре трактуется как процесс формирования у человека ценностных ориентаций и образа мысли, обеспечивающих стабильность внутри социальной группы, в которую он включен [17]. В связи с экономическими и социальными трансформациями в обществе социализация молодежи проходит достаточно неоднозначно, и ее влияние не может не сказываться на ценностях социального и профессионального самоопределения молодых людей, в том числе выпускников колледжа. Утверждение рыночных отношений в образовании (образование стало рассматриваться как сфера услуг) обусловило смену мотивации, приоритетов, ценностных установок молодежи.

Для исследования проблемы социального и профессионального самоопределения студентов колледжа важно подчеркнуть, что высокое понятие качественного и добросовестного труда для себя, на благо семьи, общества, государства стало заменяться утилитарно-прагматическими понятиями «конкурентоспособности», «успешность любой ценой», а нравственный смысл социального и профессионального «блага» стал соотноситься, как правило, с признанием приоритета материального благополучия. Это стало предметом серьезного обсуждения сначала у западных ученых, социологов, педагогов [12; 15; 16], а затем приобрело актуальность и для современного российского общества. Об этом,

к примеру, свидетельствуют проведенные в последние пять лет социологические опросы и научные исследования ценностных ориентаций российской молодежи, в которых констатировано снижение мотивации к получению нужных государству рабочих специальностей, отсутствие уважения к человеку труда, рост прагматизма, снижение чувства ответственности у молодых людей и т.п. [2; 4; 5; 10]

В этой связи автор статьи ставила своей целью проанализировать социально-профессиональные ценности студентов колледжа, что может дать представление о тенденциях и проблемах социального и профессионального самоопределения современных студентов колледжа. Это обусловлено суждением автора о том, что сформированные социально-профессиональные ценности определяют наличие или отсутствие у будущих выпускников колледжа позитивного видения своей профессии, проявления ответственности за свой труд, мотивации к профессиональной успешности, конструктивному социальному взаимодействию, правовому поведению и др. На взгляд автора, результаты проведенной диагностики можно рассматривать как своего рода срез устремлений обучающихся в системе среднего специального образования (далее — СПО), то есть, по сути, современной молодежи, уже сделавшей свой профессиональный выбор и определяющей в будущем техническое, технологическое, информационное развитие общества. В колледже обучаются по специальности «Обеспечение информационной безопасности телекоммуникационных систем», «Электроснабжение».

К основным **методам проводимого исследования** отнесены теоретический обзор научной литературы, анкетирование, онлайн-опросы, тестирование, собеседования со студентами, а также целенаправленное педагогическое наблюдение, проводимое как в аудиторное, так и во внеаудиторное время.

Результаты исследования. Анализ научной литературы показал, что утверждению понятия «ценность» способствовали работы Р. Лотце, который соотносил философскую категорию Geltung (нем.— «значимость») с ценностным осмыслением действительности [7]. Многие отечественные и зарубежные ученые признают важнейшей характеристикой человека как личности именно его способность быть носителем духовных ценностей, при этом понятие ценности связывается с такими гносеологическими категориями, как самость, идеал, установка, интересы, ценностные ориентации [1; 6; 9; 13]. Являясь основой мотивации соци-

ального и профессионального поведения людей, принятые личностью ценности определяют характер и перспективы развития любых общественных отношений, социальной и профессиональной деятельности.

Понимание данного факта способствовало становлению в России педагогической аксиологии, в развитие которой внесли свой вклад такие известные ученые, как Н. А. Бердяев, Б. С. Гершунский, В. В. Зеньковский, С. В. Иванова, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, В. В. Розанов, В. А. Сластенин, В. С. Соловьев, С. Л. Франк и др. Анализ их трудов позволил в рамках рассмотрения проблемы социального и профессионального самоопределения студентов колледжа охарактеризовать понятие «социально-профессиональные ценности» как совокупность мировоззренческих знаний, принципов, идеалов личности; духовно-нравственных предпочтений; принятых личностью норм социального и профессионального поведения, а также социальных и профессиональных потребностей и целей, которые определяют деятельность выпускника колледжа в социуме, профессиональном сообществе, в государстве (Рис. 1).

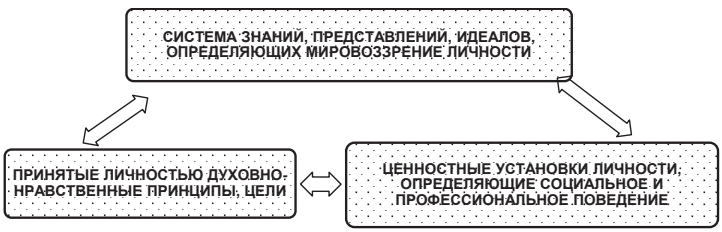


Рисунок 1. Содержание понятия «социально-профессиональные ценности студента колледжа»

Выявленное содержание понятия «социально-профессиональные ценности» служило ориентиром направленности исследования особенностей социального и профессионального самоопределения студентов колледжа. В этой связи в рамках опытно-экспериментальной работы (2019–2020 гг.) автором была проведена первоначальная диагностика. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе ГБПОУ «Колледж связи № 54» в ней приняли участие 200 студентов колледжа, 30 преподавателей и сотрудников. Первоначальной диагностикой было охвачено 78 студентов.

В ходе первоначальной диагностики автором был использован в пер-

вую очередь подразумевающий множественный выбор тест известного американского психолога М. Рокича, который привлек тем, что в нем студенты могут соотносить выбор из перечня утверждений с собственными жизненными ценностями, установками и устремлениями. Результаты теста позволили констатировать, что наибольшее количество ожидаемо получили такие жизненные ценности и установки, как здоровье, материальное обеспечение жизни, свобода и независимость, образованность, общественное признание. В то же время достаточно заметным оказался диссонанс между выбором параметров «высокие запросы» (59%), «активная деятельная жизнь» (57%), «эффективность в делах (54%) и теми ценностными ориентациями, которые по сути их обеспечивают. Так, к примеру, категорию «познание (учение и самообразование)» отметили 27% респондентов; категории «продуктивная жизнь» и «развитие» — соответственно 35% и 42% респондентов.

К сожалению, приходится констатировать, что у студентов, пришедших в колледж получать профессиональное образование, понятие высоких запросов, эффективности в делах и материального благополучия не коррелируется с понятиями «интересная работа» (43%), «ответственность» (46%), «широта взглядов» (13%) и «творчество» (18%). Результаты проведенного тестирования свидетельствуют также о довольно заметном снижении духовно-нравственных принципов и идеалов современного студента колледжа. Так, выбор позиции «честность» отмечен у 39% респондентов; «непримиримость к недостаткам» выбрали 31% респондентов.

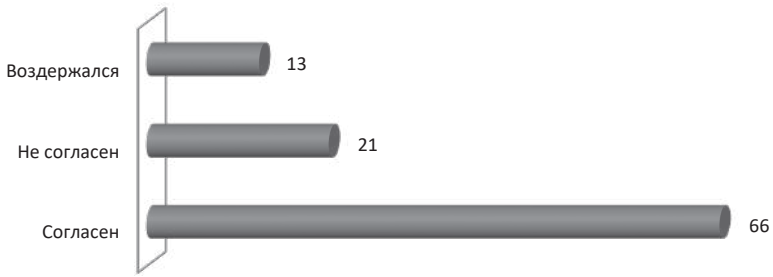


Рисунок 2. Диаграмма, иллюстрирующая отношение студентов к сожительству как оптимальной форме замены семейных отношений в социуме

Результаты теста свидетельствуют также о более свободном отношении студентов к традиционным социальным ролям в обществе. Так,

приверженцами ценности счастливой семейной жизни являются 57% молодых людей, но только 36% связывают это с любовью. Дополнительный онлайн-опрос, который выявлял отношение молодых людей к традиционному браку и сожительству (т.н. «гражданскому браку») показал, что большинство молодых людей (66%) согласны с мнением о том, что сожительство / гражданский брак / свободные отношения являются нормальной формой реализации социальных ролей в обществе (Рис. 2).

В ходе последующих собеседований, направленных на выяснение того, что именно оправдывает подобные отношения, получены ответы, свидетельствующие по сути о желании избежать ответственности за материальное обеспечение семьи и возможные бытовые неурядицы, а также за рождение и воспитание детей.

В рамках первичной диагностики нами была использована также развернутая анкета. Не имея возможности привести результаты ее анализа полностью, отметим один из наиболее проблемных аспектов — несформированность позитивного понимания себя как будущего профессионала, человека труда.

Об этом свидетельствовали, во-первых, ответы на вопрос «Чем или кем обусловлен Ваш выбор получения профессии?», где престиж профессии отметили только 30% будущих выпускников (среди остальных ответов: книги, фильмы, школа, родители и даже «подходили предметы ЕГЭ»). Во-вторых, это ответы на вопрос о возможном желании после получения подготовки по специальности выбрать впоследствии другую профессию и, главное, о причинах, которые могут на это повлиять. Результаты представлены на Рис. 3.

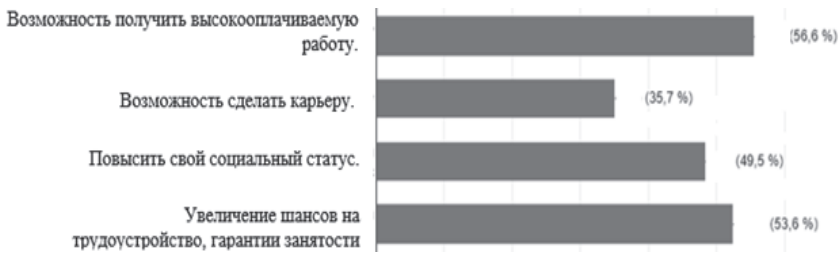


Рисунок 3. Диаграмма, отражающая выбор студентами колледжа причин возможной смены профессии после выпуска

Результаты, полученные в ходе диагностики социально-профессиональных ценностей студентов колледжа, свидетельствуют об актуальности проблемы поиска новых подходов к организации педагогического содействия конструктивному социальному и профессиональному самоопределению студентов колледжа, важнейшим компонентом которого является формирование у будущих выпускников соответствующих социально-профессиональных ценностей.

Заключение. В статье рассмотрена проблема социального и профессионального самоопределения студентов колледжа. Вывод об актуальности проблемы обоснован анализом исследований в данном направлении зарубежных и отечественных ученых, а также проведенной автором первоначальной диагностикой социально-профессиональных ценностей студентов колледжа, реализованной в рамках опытно-экспериментальная работа на базе ГБПОУ «Колледж связи № 54» (2018–2020 гг.). Отмечено, что проблема конструктивного социального и профессионального самоопределения студентов колледжа в современных условиях усугубляется особенностями социализации молодежи, значительным влиянием на их мировоззрение и ценности изменений в современном обществе социально-профессиональных идеалов, отношения к людям труда и т.п. [2; 7; 11; 14]

Это предполагает поиск новых педагогических подходов к целенаправленному формированию профессиональных и социальных ценностей студентов колледжа, лежащих в основе социального и профессионального самоопределения молодых людей, получающих специальную профессиональную подготовку в образовательных организациях СПО. В этой связи необходимо, на взгляд автора, учитывать как особенности социализации современных студентов, так и идеи отечественных и зарубежных педагогов, социологов, психологов о признании студента субъектом образовательного процесса, в связи с чем приоритет отдается поиску и применению технологий педагогического *содействия* формированию социально-профессиональных ценностей студентов колледжа для достижения цели их позитивного социального и профессионального самоопределения.

Литература

1. *Аркова Т. И.* Духовно-нравственные ценности вузовского образования современного российского общества (социально-философский анализ): дис. … канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2017. 190 с.

2. *Бегичева О. Л., Гришаева С. А., Поляков М. Б.* и др. Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования: монография / под общ. ред. С. В. Чуева. М.: Изд. дом ГУУ, 2017. 131 с.

3. Будущее в настоящем: человеческое измерение цифровой эпохи: мат-лы III Междунар. науч. конф. Гуманитарные Губкинские чтения» (Москва, 5–6 апреля 2018 г) / ред.: М. Б. Балычева, О. М. Смирнова. В 3-х ч. Ч. 3. М.: Изд. Рос. гос. ун-та нефти и газа им. И. М. Губкина, 2018. 290 с.

4. *Бурняшева Л. А., Газгиреева Л. Х., Макаев Х. А.-А.* Переоценка духовно-нравственных ценностей молодежи современного российского социума // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: сб. ст. Межд. науч.-практ. конф. (04.03.2020, г. Иркутск) / отв. ред. А. А. Сукиасян. Уфа: OMEGA SCIENCE, 2020. С. 104–106.

5. *Елишев С. О.* Социальные последствия манипуляций молодежью // Труд и социальные отношения. 2019. № 1. С. 80–93.

6. *Литвак Р. А., Жунусова К. С.* Развитие духовно-нравственных качеств личности как основа формирования гражданской позиции студенческой молодежи // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 3 (49). С. 131–138.

7. *Лотце Р.* Микрокосм. Мысли о естественной и бытовой истории человечества. Опыт антропологии. Душа / пер. с нем. М.: Либроком, 2012. 162 с.

8. *Максимов В. В., Малахова Е. А.* Цивилизационная идентичность российской студенческой молодежи в цифровом обществе // Вестник университета. 2020. № 3. С. 160–166.

9. *Несова Н. М.* Аспекты нравственного воспитания студентов через призму христианских ценностей // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2020. Т. 9, № 1. С. 72–78.

10. *Осипова Н. Г., Елишев С. О., Прончев Г. Б.* и др. Аналитический отчет МГУ им. М. В. Ломоносова по итогам социологического исследования по теме «Особенности процесса формирования ценностных ориентаций современной российской молодежи и осуществления молодежной политики в Российской Федерации». М.: Изд-во МГУ, 2015. 276 с.

11. Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога: сб. мат-лов. / сост. Е. В. Литвинов. СПб.: Международные образовательные проекты, 2019. 133 с.

12. *Abes E. S., Jones S. R.* Meaning-making capacity and the dynamics of college students' multiple dimensions of identity // Journal of College Student Development. 2004. No. 45. P. 612–632.

13. *Oullette J.* Me, Myself and Why: Searching for the Science of Self. New York: Penquin Books, 2014. 348 p.

14. *Pechenjova T.* Strategies for the education of new ("digital") generation students // International Conference on research Trends in Social Sciences, Education, Humanities, Business and Management Studies: Proceedings, 30.03.2020. San Francisco, USA: Scientific Public Organization "Professional science", Lulu Inc., 2020. P. 20–26.

15. *Putnam R.* Making Democracy Work: Civic Tradition in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press, 1993. 235 p.

16. *Rokeach M., Ball-Rokeach S. J.* Stability and change in American value priorities, 1968–1981 // American Psychologist. 1989. No. 5. P. 775–784.

17. The Oxford English Dictionary. 2nd Edition. Vol. XV. Oxford: Clarendon Press, 1989. 910 p.

THE PROBLEM OF SOCIAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF COLLEGE STUDENTS (BASED ON DIAGNOSTIC RESULTS)

Positive civic self-identification and motivation for professional success of College graduates largely depend on the values adopted at a conscious level over the years of study that determine the motives for their further activities in the social and professional sphere. At the same time, the formation of social and professional values in young people is directly related to the processes of their socialization, which in modern conditions is very ambiguous. The purpose of the article in this regard is to analyze the socio-professional values of students…, which can be considered as a kind of cross-section of the mood of modern youth (in the face of future College graduates) at the level of social and professional self-positioning. At the same time, the author of the article substantiates the idea of including in the concept of "values" (at the level of the research task) such components as "spiritual and moral preferences of a College student", "the picture of the world of a modern young person", "personal values". This allows us to more clearly relate the somewhat abstract concept of "value" to the main

directions of experimental work. The main research methods were questionnaires, written surveys (including online surveys), testing, interviews with students and teachers, as well as targeted pedagogical observation, implemented in classroom and extracurricular time. The results of the study indicate a fairly noticeable decrease in the spiritual and moral component of the "world picture" of a modern College student, their understanding of social roles, values of professional development, etc. This leads to the conclusion that it is necessary to search for more modern technologies for educating young people, in particular, more active pedagogical assistance to the constructive civil and professional development of College graduates.

Keywords: college students, social and professional values, diagnostics, motivation, professional success, socialization, teaching staff.

References

- *Abes E. S., Jones S. R.* Meaning-making capacity and the dynamics of college students' multiple dimensions of identity // Journal of College Student Development. 2004. No. 45. P. 612–632.
- *Arkova T. I.* Duhovno-nravstvennye cennosti vuzovskogo obrazovaniya sovremennogo rossijskogo obshchestva (social'no-filosofskij analiz): dis. … kand. filos. nauk: 09.00.11. M., 2017. 190 s. [In Rus].
- *Begicheva O. L., Grishaeva S. A., Polyakov M. B.* i dr. Cennostnye orientacii rossijskoj molodezhi i realizaciya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki: rezul'taty issledovaniya: monografiya / pod obshch. red. S. V. Chueva. M.: Izd. dom GUU, 2017. 131 s. [In Rus].
- Budushchee v nastoyashchem: chelovecheskoe izmerenie cifrovoj epohi: mat-ly III Mezhdunar. nauch. konf. Gumanitarnye Gubkinskie chteniya» (Moskva, 5–6 aprelya 2018 g) / red.: M. B. Balycheva, O. M. Smirnova. V 3-h ch. Ch. 3. M.: Izd. Ros. gos. un-ta nefti i gaza im. I. M. Gubkina, 2018. 290 s. [In Rus].
- *Burnyasheva L. A., Gazgireeva L. H., Makaev H. A.-A.* Pereocenka duhovno-nravstvennyh cennostej molodezhi sovremennogo rossijskogo sociuma // Sovremennye problemy i perspektivnye napravleniya innovacionnogo razvitiya nauki: sb. st. Mezhd. nauch.-prakt. konf. (04.03.2020, g. Irkutsk) / otv. red. A. A. Sukiasyan. Ufa: OMEGA SCIENCE, 2020. S. 104–106. [In Rus].
- Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetencii pedagoga: cb. mat-lov. / sost. E. V. Litvinov. SPb.: Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty, 2019. 133 s. [In Rus].
- *Elishev S. O.* Social'nye posledstviya manipulyacij molodezh'yu // Trud i social'nye otnosheniya. 2019. № 1. S. 80–93. [In Rus].
- *Litvak R. A., Zhunusova K. S.* Razvitie duhovno-nravstvennyh kachestv lichnosti kak osnova formirovaniya grazhdanskoj pozicii studencheskoj molodezhi // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2020. T. 12. № 3 (49). S. 131–138. [In Rus].
- *Lotce R.* Mikrokosm. Mysli o estestvennoj i bytovoj istorii chelovechestva. Opyt antropologii. Dusha / per. s nem. M.: Librokom, 2012. 162 s. [In Rus].
- *Maksimov V. V., Malahova E. A.* Civilizacionnaya identichnost' rossijskoj studencheskoj molodezhi v cifrovom obshchestve // Vestnik universiteta. 2020. № 3. S. 160–166. [In Rus].
- *Nesova N. M.* Aspekty nravstvennogo vospitaniya studentov cherez prizmu hristianskih cennostej // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii. 2020. T. 9, № 1. S. 72–78. [In Rus].
- *Osipova N. G., Elishev S. O., Pronchev G. B.* i dr. Analiticheskij otchet MGU im. M. V. Lomonosova po itogam sociologicheskogo issledovaniya po teme «Osobennosti processa formirovaniya cennostnyh orientacij sovremennoj rossijskoj molodezhi i osushchestvleniya molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii». M.: Izd-vo MGU, 2015. 276 s. [In Rus].
- *Oullette J.* Me, Myself and Why: Searching for the Science of Self. New York: Penquin Books, 2014. 348 p.
- *Pechenjova T.* Strategies for the education of new ("digital") generation students // International Conference on research Trends in Social Sciences, Education, Humanities, Business and Management Studies: Proceedings, 30.03.2020. San Francisco, USA: Scientific Public Organization "Professional science", Lulu Inc., 2020. P. 20–26.
- *Putnam R.* Making Democracy Work: Civic Tradition in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press, 1993. 235 p.
- *Rokeach M., Ball-Rokeach S. J.* Stability and change in American value priorities, 1968–1981 // American Psychologist. 1989. No. 5. P. 775–784.
- The Oxford English Dictionary. 2nd Edition. Vol. XV. Oxford: Clarendon Press, 1989. 910 p.

УДК 37.017.93

Д. Д. Кочкина

Аспирант кафедры педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, специалист сектора приходского просвещения Синодального отдела религиозного образования и катехизации Русской православной Церкви, г. Москва
E-mail: dariakochkina@gmail.com

Daria D. Kochkina
Postgraduate Student, Chair of Pedagogy, St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities, Specialist of Synodal Department for Religious Education and Catechesis, Moscow, Russia

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОМИССИИ ПО ПРАВОСЛАВНОМУ ХРИСТИАНСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В США ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX — ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

В статье рассматривается деятельность Комиссии по православному христианскому образованию (далее — Комиссия), появившейся на волне процесса христианского просвещения 50-х — 70-х годов XX века. Цель исследования — выявить специфику возникновения и функционирования этого явления в истории христианского образования в Америке, описать основные направления работы Комиссии. Методы исследования — анализ официальных документов Комиссии, учебных и методических материалов, издаваемых Комиссией, а также научных высказываний и воспоминаний основных ее деятелей; синтез и интерпретация полученной информации, классификация.

В результате исследования удалось зафиксировать причины и условия создания Комиссии, специфические цели ее существования и базовый образовательный подход, выраженный в понятии «целостного приходского образования». Данный подход может быть назван миссией Комиссии и определяет философию всей ее деятельности. С одной стороны, Комиссия стремится отвечать на образовательный запрос и духовные потребности каждого члена прихода — не только детей всех

Как цитировать статью: Кочкина Д. Д. Деятельность комиссии по православному христианскому образованию в США во второй половине XX — первой четверти XXI века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 100–113.

возрастов, но и взрослых. С другой, приходское образование понимается не столько как процесс обучения, сколько как целостный систематический процесс христианского просвещения человека, происходящий внутри приходской общины и пронизывающий и духовную, и психическую, и физическую сферы жизни.

Данные содержательные характеристики нашли выражение в основных направлениях работы Комиссии: 1) обучение приходских педагогов основам богословия, психологии и педагогической методики в рамках программы тренерской поддержки «Воспитание себя и наших детей в благочестии»; 2) создание разнообразных образовательных материалов и снабжение ими приходов в рамках проекта «Путь, Истина и Жизнь». Отдельно описаны методические инструменты, предлагаемые непосредственно педагогам в проекте.

Ключевые слова: *Комиссия по православному христианскому образованию, религиозное образование, обучение религии, целостное приходское образование, христианское просвещение, православный приход (община), приходской педагог, церковно-приходские (воскресные) школы.*

Введение. Одним из уникальных явлений в области истории христианского образования в Америке является деятельность *Комиссии по православному христианскому образованию* (The Orthodox Christian Education Commission, OCEC), основанной в 1957 году и продолжающей функционировать по сей день. В ее создании приняли участие представители всех православных национальных юрисдикций в Америке, что стало воплощением особой веры нового поколения американцев в возможность большего единства православия в стране. «Социально мобильные, англоговорящие, образованные в Америке дети и внуки иммигрантов первого поколения были в общем и целом безразличны к имевшим место в Старом Свете культурным различиям и политическим событиям. Отдельные православные христиане стали находить нечто общее, что их объединяло, вне зависимости от национальной принадлежности. Они были менее склонны, чем их родители, рассматривать религиозную веру и национальную идентичность как нечто неразрывно связанное…» [3, с. 212]

Для поиска дополнительных решений, направленных на объединение православных в Америке, требовались особые усилия. В 1960 году уровень *Комиссии по православному христианскому образованию* (да-

лее — *Комиссия*) как межнациональной церковной ассоциации укрепился введением ее в структуру агентств и комиссий, управляемых *Постоянной конференцией канонических православных епископов в Америке* (Standing Conference of Canonical Orthodox Bishops in America, SCOBA), которая на государственном уровне координировала деятельность православных христиан. SCOBA была предшественницей *Ассамблеи канонических православных епископов Северной и Центральной Америки* (The Assembly of Canonical Orthodox Bishops of the United States of America), впервые собранной в 2010 году (Комментарий 1). Комиссия стала символом и продуктом реализации планов по успешному православному сотрудничеству на национальном уровне.

Цель исследования. Выявление специфики возникновения и функционирования Комиссии, описание основных направлений ее деятельности.

Методы исследования. Анализ официальных документов Комиссии, учебных и методических материалов, издаваемых Комиссией, а также научных высказываний и воспоминаний основных ее деятелей; синтез и интерпретация полученной информации, классификация.

Результаты исследования. Возникновение Комиссии было обусловлено стремлением православных американцев к единству и сотрудничеству, независимому от их национальной принадлежности. Это движение было одним из проявлений процесса христианского просвещения в Америке 50-х — 70-х годов XX века, внешне отличавшимся оживленной полемикой вокруг использования английского языка в церкви, расцветом богословской мысли, развитием православных молодежных движений, открытием Свято-Владимирской духовной семинарии, созданием просветительских образовательных программ для всех возрастных групп, а внутренне — глубоким литургическим возрождением, приверженностью к миссии и социальной ответственностью. Просветители опирались в своей деятельности на понимание необходимости адаптации православных традиций к американской жизни и актуализации евангельских истин для современных людей как главных миссионерских задач Церкви.

Православие в Америке развивалось на фоне опыта протестантских общин, в которых на протяжении десятилетий и столетий также придавалось очень большое значение воскресным школам. Во многом поэтому в православной жизни в Америке большие надежды возлагались на христианское воспитание детей в церковно-приходских школах. После Второй мировой войны открылось множество воскресных школ, в кото-

рых обучение вере происходило на английском языке. Новые приходы гордились учебными помещениями, отдельным зданием для воскресной школы с несколькими классами, хорошей звукоизоляцией и современным оборудованием. Нередко они функционировали по образцу школ протестантских церквей: это касалось учебных планов и программ, структуры занятий и используемых педагогических методов, которые не очень удачно имитировали протестантские. Некритическое принятие протестантской воскресной школьной модели также повлекло за собой то, что дети были отделены от родителей во время Божественной литургии. Констанция Тарасар назвала это следствие «главной аномалией в православном мышлении и практике» [7, с. 462], которое потребовало срочного переосмысления и обновления христианской образовательной модели Православной Церкви. В основу ее должна была лечь православная традиция воспитания человека, базирующаяся на библейских и святоотеческих источниках, а также многовековой церковной практике.

Софья Сергеевна Куломзина, будучи основателем Комиссии, собрала православных педагогов и богословов для решения вопросов соединения церковной традиции и современного культурного контекста, «что привело к обновлению православной образовательной практики, сочетающей современные психологические идеи и образовательную методологию с необходимыми богословскими концепциями и идеями, которые способны приблизить христианское образование к целостному духовному воспитанию людей» [7, с. 462]. Среди этих просветителей, положивших начало развитию самобытного подхода к православному религиозному образованию в Америке, были протоиерей Александр Шмеман; Констанция Тарасар и Джон Л. Бужамра, преемники Куломзиной в Комиссии; священники Стефан Седор, Фома Хопко, Георгий Никозицин и др.

Специфическими целями существования Комиссии были названы:

– объединение православных христиан различных национальных юрисдикций в Америке;
– связь православной жизни и учения с американской ситуацией и с новыми современными подходами к образованию;
– поиск православного подхода к адаптации протестантских структур воскресных школ, которые в случае абсолютной их имитации оказывались неприменимыми к православному пониманию образования;
– стремление создать межправославный форум для обмена идеями и поиска решений общих проблем христианского образования,

а также практического удовлетворения образовательных потребностей православных приходов и епархий [6, с. 243].

На сегодняшний день Комиссия управляется Попечительским советом, состоящим из представителей различных юрисдикций. Под председательством епископа Томаса (Джозефа) из Антиохийской православной христианской архиепископии Северной Америки Комиссия продолжает поощрять сотрудничество между юрисдикциями-членами. Текущая деятельность Комиссии осуществляется Исполнительным советом, состоящим из председателя (в настоящий момент вице-президентом Комиссии является священник Антон Врейм) и различных руководителей департаментов.

Комиссия формулирует свою миссию таким образом: «Комиссия по православному христианскому образованию, имея видение общего приходского образования, предоставляет ресурсы и сообщество для удовлетворения образовательных потребностей всех православных христиан» [5]. Ее основной подход, главное направление приложения усилий выражено в понятии **целостного** или «**общего приходского образования**» (*holistic or total parish education* (Комментарий 2)), которое направляет мышление и деятельность православных просветителей сегодня.

В одном из сборников Комиссии говорится о том, что целью учебных программ по православному христианскому образованию является «проповедь Евангелия и интеграция всего человека в жизнь Церкви. Это обобщено в нашем подходе „целостного приходского образования“ для всех возрастных групп. Все члены общины являются учителями друг для друга, и все — учениками друг у друга на протяжении всей жизни» [14, с. 4]. Идеальной формой существования приходской общины является такое единство людей, которое характеризуют особые отношения, наполненные заботой, ответственностью, приятием, поддержкой и желанием членов общины служить друг другу. Сакральная жизнь приходской общины, в которую интегрируется человек (а ребенок погружается в нее чаще всего в составе своей семьи), становится контекстом для его образования и духовного воспитания.

Мира Коваляк, руководитель департамента Комиссии по обучению педагогов и сотрудник отдела религиозного образования Православной Церкви в Америке, с которой автору статьи удалось познакомиться и побеседовать в формате электронной переписки осенью 2019 года, прокомментировала ключевой образовательный подход Комиссии. Она

отметила, что Комиссия включает в свои образовательные программы людей всех возрастов, а не только детей. Это связано с тем, что не все взрослые имеют сформированную систему христианских смыслов и понятий, при этом обучение христианству продолжается дома. Значит, религиозное образование должны получить в первую очередь родители. Поэтому во многих приходах есть программы обучения взрослых.

Таким образом, смысл понятия «целостное приходское образование» определяет всю философию деятельности Комиссии и выражается в нескольких измерениях. С одной стороны, Комиссия стремится отвечать на образовательный запрос и духовные потребности каждого члена приходской общины — не только детей всех возрастов, но и взрослых. С другой, приходское образование понимается не столько как процесс обучения, сколько как целостный систематический процесс христианского просвещения человека, происходящий внутри приходской общины и пронизывающий и духовную, и психическую, и физическую сферы жизни (причем духовная сторона в соответствии с православной антропологией определяет начало цельности и органической иерархичности в человеке).

Миссия «целостного приходского образования» как ключевой подход деятельности Комиссии реализует главную цель всей образовательной деятельности Православной Церкви — духовное просвещение человека, его спасение, как это называется на языке православного вероучения. Содействовать человеку в спасении призваны другие члены общины. На вопрос о целях деятельности Комиссии Мира Коваляк ответила, что в задачи организации входит помощь членам приходов увидеть православную веру как центральную часть своей жизни, как нечто личное, что призывает их быть ближе к Богу и другим людям — как внутри церкви, так и за ее пределами.

Святитель Иннокентий Аляскинский, апостол Америки, считается святым покровителем Комиссии, а его молитва, которой он начинает свой миссионерский труд «Указание пути в Царство Небесное»,— главной молитвой православного педагога. Приведем ее часть:

«*Господи Иисусе Христе, к Тебе взываю: услыши меня, недостойного раба Твоего! Просвети мой ум; даруй мне, дабы я истинно и внятно мог изложить о Твоем пути в Царство славы, который Ты по милосердию Своему даровал нам!*» [4, с. 6]

В этом тексте сформулирована главная задача работы приходского

педагога: чтобы он «**истинно и внятно мог изложить о Твоем пути в Царство славы**», т.е. сумел помочь человеку в деле его спасения. «Мы поощряем жить по православному Пути. Пять проявлений Святого Духа в нашей жизни: обращение, покаяние, борьба (молитва, пост, самоотдача), литургия и мудрость — лежат в основе всех уроков в пересмотренном учебном плане» [12, с. 3]. Дети и взрослые, проходящие обучение вероучению, учатся жить по-христиански и перенимают религиозный опыт, взаимодействуя на приходе с другими членами общины. С точки зрения церковной традиции, вероучение — это не свод информации, а полнота жизни во Христе.

Роль православного педагога, по мысли создателей Комиссии,— дать наставляемому такие знания, которые были бы необходимы для его духовного роста и спасения. И — для духовного роста и спасения самого педагога. Понимание Бога как Бога-Троицы, по мысли создателей учебных программ Комиссии, является моделью для совместной жизни людей в Церкви (в том числе внутри классов). «Мы, люди, индивидуальные сущности, но мы едины в целях, и мы сотрудничаем в любви» [12, с. 11]. И учителя, и ученики объединены общей целью — спасением собственной души и содействием своим братьям и сестрам во Христе в их спасении.

Серафим (Сигрист), бывший Сендайский епископ Православной Церкви в Америке, однажды сказал выпускникам Свято-Владимирской семинарии: «Независимо от того, насколько много вы знаете о своей вере; независимо от того, насколько вы начитаны; независимо от ясности вашего видения того, как все должно и могло бы быть; без молитвы, без поклонения, без жертвенной любви, без реальной внутренней гармонии вы обнаружите, что все ваши усилия могут оказаться бесплодными» [12, с. 4]. Православные педагоги должны стремиться именно к той жизни, о которой рассказывают детям и взрослым,— жизни в соответствии с Евангелием. В соответствии с христианским пониманием образования педагогу недостаточно просто иметь некоторое знание и затем технично передать его другому, необходимо сначала внутренне самому принять это знание, соединиться с ним (в библейском контексте знать что-то или кого-то — это быть с ним в единстве), а затем своей жизнью свидетельствовать о любви Божией. Святой Иоанн Златоуст отмечает, что «ничто так не способствует просвещению, как любить и быть любимым» [Там же]. Педагог может повлиять на обучаемых опытом своей веры и любви

к ним больше, чем своими словами.

Создатели учебных материалов Комиссии уверены, что передать что-либо, имеющее духовную ценность, другому без любви и помощи Божьей невозможно: «Итак, молитесь за своих учеников. И молитесь с любовью за них в ваших сердцах. Готовьте свои уроки в духе любви. А потом идите и учите, с любовью. И радость Святого Духа, Бог даст, наполнит вашу жизнь, и ваши отношения, как в классе, так и вне его»,— говорится в одном из методических руководств Комиссии [Там же].

Направления деятельности Комиссии. В настоящее время деятельность Комиссии развивается по двум основным направлениям:

1. Комиссия предлагает услуги тренерской поддержки (семинары и тренинги) педагогам православных христианских церквей в Северной Америке.

2. Комиссия нацелена на разработку и публикацию образовательных материалов для педагогов, выпуск серии учебных и просветительских пособий для церковных школ и дома. Это важнейшая функция Комиссии.

Первое направление. В соответствии с философией образовательного подхода Комиссии базовый курс для подготовки педагогов, который предлагает Комиссия, называется «*Воспитание себя и наших детей в благочестии*» (Educating Ourselves and Our Children in Godliness).

В ответ на запросы о программах поддержки для церковных педагогов Комиссия организовала семинары повышения качества образования в церковных школах, содержанием которых является сообщение важнейших знаний о вере, возрастных особенностях детей и взрослых и основных методиках их обучения. Эти семинары были разработаны под руководством Кэрол Булеза в 2003 году (Антиохийская православная христианская архиепископия Северной Америки), работавшей в то время в Департаменте учебных программ Комиссии. Семинары предназначены для того, чтобы дать приходским педагогам методические инструменты для планирования занятий и управления группами, для ознакомления с классическими и новыми богословскими, педагогическими и психологическими текстами, а также идеями учебных программ и мероприятиями по улучшению эффективности образовательного процесса. Участники, завершившие обучение по программе, получают сертификат Комиссии.

Программа «Воспитание самих себя и наших детей в благочестии» — это серия семинаров и тренингов для приходских педагогов и директоров церковных школ, на которых можно получить базовые знания в обла-

сти веры и педагогики. Семинары состоят из трех двухчасовых сессий. Целиком программа включает в себя три базовых курса:

I. Подготовка учителей I

1. Обзор Православия.
2. Введение в обучение.
3. Учебные планы и ресурсы.

II. Подготовка учителей II

Состоит из двух курсов повышения квалификации — для начальной и средней / старшей школьной ступеней.

Начальный школьный уровень:

1. Улучшение педагогического опыта.
2. Развитие ребенка и Уникальный ученик.
3. Творческое выражение.

Средний и старший школьный уровень:

1. Подростковые потребности.
2. Обзор моральных проблем.
3. Творческое выражение.

III. Воспитание себя и наших детей в благочестии (для директоров церковных школ)

Этот семинар призван помочь директору церковно-приходской школы в реализации или развитии успешных церковных программ.

1. Введение в служение (директор церковной школы).
2. Управление вашими учащимися, построение вашего персонала.
3. Учебные планы и ресурсы для директора церковной школы.

В пору функционирования в 1960-х годах первых потоков курсов для приходских педагогов С. С. Куломзина также участвовала в их организации и проведении. Она подчеркивала необходимость принципов систематичности и целостности в процессе подготовки учителей и описывала недостатки имеющегося опыта. Подготовка учителя не может заключаться в разовых встречах с более опытным педагогом, потому что, несмотря на энтузиазм и единомыслие слушателей в вопросах целей приходской работы, значения христианского образования детей и других подобных, лектор не в состоянии передать собственный практический опыт в формате лекции. Назревала необходимость создания системы практических семинаров, ориентированных на развитие педагогических способностей и при этом не теряющих целе- и смыслополагания: «Мои преемники по работе в Комиссии стали устраивать семинары

для практического обучения методам преподавания с использованием изобразительного искусства и ручного труда. Но и у них оставалось неудовлетворенное чувство, поскольку, усваивая технику преподавания, участники теряли понимание цели и смысла и далеко не все педагоги осознавали подлинную цель христианского воспитания» [1, с. 180].

Современные программы подготовки приходских педагогов пытаются преодолеть эти проблемы, уравновесить практическую часть теоретической и смысловой. В первом же вводном курсе педагоги благодаря помощи тренера формулируют цели и задачи приходского просвещения, а также значение своей роли в духовном развитии другого человека. На протяжении обучения слушатели неоднократно возвращаются к этим формулировкам, повторяя или уточняя их: «Мы говорим, что православие — это образ жизни. Нам необходимо, чтобы наши ученики воплощали свою веру в жизнь настолько, насколько это вообще возможно» [12, с. 9].

Следующим вопросом, на который в дальнейшем было бы важно получить ответ, является определение объема востребованности в среде православных педагогов программ поддержки, предлагаемых Комиссией, и их эффективности в практической педагогической деятельности.

Второе направление. В соответствии со вторым направлением деятельности Комиссии выпускаемые ею образовательные материалы объединены общим концептуальным названием проекта — «Путь, Истина и Жизнь» (The Way, The Truth and The Life), который был открыт Комиссией в 2003 году. Проект представляет собой комплекс учебных программ, созданных в ответ на недовольство приходских педагогов сложившейся на приходах непродуктивной и устаревшей практикой обучения вероучению детей.

Учебные курсы проекта максимально широко учитывают возрастные особенности обучающихся в вере и распределяются по возрастам от 3 лет до взрослого возраста (катехизация и просветительская поддержка для прихожан, в том числе членов семьи ребенка) — всего 13 уровней, каждый из которых содержит от 2 до 6 учебных и методических пособий, при этом на некоторых уровнях предлагается несколько вариантов программ по сложности. Такое богатое разнообразие материалов связано с описанным выше основным образовательным подходом Комиссии, а также с сугубо внимательным отношением к потребностям каждого наставляемого в вере — в том числе к потребностям, определяемым особенностями возраста.

Учебные пособия для детей и взрослых представляют вероучение Православной Церкви постепенно и систематически. Для максимальной эффективности авторы рекомендуют не «смешивать и не сопоставлять» предметы из других источников при использовании градуированных текстов.

Непосредственно для педагогов предлагаются следующие методические инструменты:

1. Пособие «Целостное приходское образование. Учебная программа для христианского дома и прихода» позволяет приходам познакомиться с учебными материалами и методическими подходами, которые могут использоваться в работе. Это дает возможность приходам, находящимся в уникальных ситуациях, разработать собственные учебные планы. Таким образом реализуется применение базового подхода — всеобщего приходского образования: не существует идеальной, подходящей для всех приходских условий учебной программы. Все учебные материалы могут быть организованы различно в зависимости от организационных возможностей и ресурсов каждого прихода, а также от состава прихожан детского и взрослого возраста.

2. Таблица «Учебный объем и последовательность» представляет краткий обзор учебных планов для каждой возрастной группы, распределенных по пяти основным предметным категориям: библейские темы, церковная история и традиции, литургические темы (в двух подкатегориях: молитва, богослужение и причастие), догматика и духовно-нравственное развитие. Пособие включает в себя раздел о стадиях веры (религиозности) и применении этого знания в процессе христианского образования дома и на приходе.

3. «Православная вера. Часть I: Вероучение» [8] описывает основные источники христианской догматики, объясняет смыслы исповедуемого в Символе веры, также включает базовую библиографию.

4. «Православная вера. Часть II: Богослужение» [9] объясняет основные богослужебные циклы в православной церкви, включает темы о строительстве храмов, символике облачений, значении таинств, ежедневный цикл богослужения, церковный год с его постами и праздниками и содержание Божественной литургии.

5. «Православная вера. Часть III: Библейская и церковная история» [10] включает в себя толкование Библии, базовое представление об истории Церкви, подчеркивающее основные богословские, литургические и духовные события каждого столетия.

6. «Православная вера. Часть IV: Духовная жизнь» [11] вводит в основные темы христианской жизни: молитва, пост, покаяние, добродетели, свидетельство миру о Боге и общение с Ним.

7. «Молодежная динамика» (видео) — обширное учебное пособие, охватывающее такие темы, как набор и обучение молодежи-волонтеров, занятия в старших классах, ознакомление с подростками, их проблемами и потребностями, и описывающее формы рекомендуемых мероприятий и фильмов.

8. Книга С. С. Куломзиной «Наша Церковь и наши дети» [13] является незаменимым ресурсом для христианских педагогов, поскольку содержание книги демонстрирует глубокое понимание детей, профессиональное знание теории образования и развития, живой опыт православной религиозной традиции и представление об особенностях православной церковной жизни в Америке [15, с. 4].

Таким образом, по инициативе Комиссии по православному христианскому образованию были созданы просветительские пособия для каждого возрастного периода, направленные на помощь людям услышать Евангелие в актуальном для них контексте и на понятном уровне. Улучшение учебников и пособий продолжается по сей день.

Заключение. Возникновение Комиссии было обусловлено, с одной стороны, стремлением православных христиан различных национальных юрисдикций к объединению в условиях начавшегося масштабного процесса христианского просвещения в Америке 50-х — 70-х годов XX века. С другой стороны, появлению Комиссии предшествовало понимание несовершенства сложившейся образовательной модели Православной Церкви и необходимости срочного ее переосмысления и обновления.

В настоящее время деятельность Комиссии продолжает развитие практики христианского образования, начатое православными просветителями в середине XX века. Это во многом достигается за счет выбранного образовательного подхода — реализации миссии «целостного приходского образования» для всех членов прихода. Основными направлениями работы Комиссии являются обучение приходских педагогов основам богословия, психологии и педагогики, а также создание разнообразных образовательных материалов и снабжение ими приходов.

Комментарии

1) Ассамблея объединяет несколько агентств и комиссий, реализую-

щих различные направления работы, и обеспечивает участие представителей православной церкви в общенациональных встречах с Римско-Католической и Лютеранской Церковью, Восточными Церквями [2].

2) Это понятие ввел Д. Л. Бужамра (1942–1999), исполнительный секретарь Комиссии с 1975 года, профессор и директор программы религиозного образования в Свято-Владимирской православной духовной семинарии.

Литература

1. *Куломзина С. С.* Наша Церковь и наши дети. М.: Гранат, 2019. 528 с.
2. Московский Патриархат принят в число членов Постоянной конференции канонических православных епископов Америки // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского Патриархата [Электронный ресурс]. 2005. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/421905.html (дата обращения: 20.01.2020).
3. Приход Русской Православной Церкви в России и за рубежом. Материалы к изучению приходской жизни. Вып. 4: Приходы Америки. М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. 264 с.
4. Указание пути в Царствие Небесное. Беседа Высокопреосвященного Иннокентия, митрополита Московскаго и Коломенского. М.: Синодальная типография, 1890. 60 с.
5. About the OCEC // The Orthodox Christian Education Commission. [Электронный ресурс]. URL: http://orthodoxchristianed.com/about/ (Дата обращения: 20.01.2020).
6. *Elias J. L.* A History of Christian Education: Protestant, Catholic and Orthodox Perspectives. Malabar, Florida: Krieger Publishing, 2002. 285 p.
7. Harper's Encyclopedia of Religious Education / general editors Iris V. Cully, Kendig Brubaker Cully. San Francisco: Harper and Row, 1990. 717 p.
8. *Hopko T., protopresbyter.* The Orthodox Faith Volume 4: Spirituality. St. Vladimir's Seminary Press, 2016. 184 p.
9. *Hopko T., protopresbyter.* The Orthodox Faith. Volume 1: Doctrine and Scripture. St. Vladimir's Seminary Press, 2016. 248 p.
10. *Hopko T., protopresbyter.* The Orthodox Faith. Volume 2: Worship. St. Vladimir's Seminary Press, 2016. 184 p.
11. *Hopko T., protopresbyter.* The Orthodox Faith. Volume 3: Church History. St. Vladimir's Seminary Press, 2016. 320 p.
12. Introduction to Teaching. Trainer Manual and Resources. OCEC, 2019. 34 p.
13. *Koulomzin S.* Our Church and Our Children. St. Vladimir's Seminary Press, 2004. 200 p.
14. Orthodox Christian Education Commission. 2018–2019 Catalog and Order Form. OCEC, 2019. 24 p.
15. Orthodox Christian Education Commission. 2020–2021 Catalog and Order Form. OCEC, 2020. 24 p.

THE ACTIVITIES OF THE ORTHODOX CHRISTIAN EDUCATION COMMIISSION IN USA IN THE SECOND HALF OF XX — FIRST QUARTER OF XXI CENTURY

The article examines the activities of the Orthodox Christian Education Commission (hereinafter referred to as the Commission), which appeared in the wake of the process of Christian enlightenment in the 50s — 70s of the XX century. The purpose of the study is to identify the specifics of the emergence and functioning of this phenomenon in the history of Christian education in America, to describe the key directions of this activity. Research methods used for the study are the analysis of the Commission's official documents, educational and methodological materials published by the Commission, as well as scientific

statements and memoirs of its main figures; synthesis, interpretation, and classification of acquired information.

As the result of the study, it was possible to fix the reasons and conditions for the creation of the Commission, the specific goals of its existence and basic educational approach expressed in the concept of "total parish education". This approach could be called the mission of the Commission and defines the philosophy of all its activities. On one hand, the Commission strives to meet educational and spiritual needs of every member of a congregation — not only children of all ages, but also adults. On the other hand, parish education is understood not so much as a learning process, but as a holistic systematic process of Christian enlightenment of a person, taking place within the parish community and penetrating both spiritual, mental and physical spheres of life.

These substantive characteristics were expressed in the main directions of the Commission's work: 1) teaching parish teachers the basics of theology, psychology and pedagogical methods within the framework of the coaching support program "Educating Ourselves and Our Children in Godliness"; 2) creating variety of educational materials and supplying them to parishes within the framework of "The Way, The Truth and The Life" project. The methodological tools created specifically for teachers in the project are described separately.

Keywords: The Orthodox Christian Education Commission, religious education, teaching religion, total parish education, Christian enlightenment, Orthodox parish (community), parish teacher, church (Sunday) schools.

References

- About the OCEC // The Orthodox Christian Education Commission. [Elektronniy resurs]. URL: http://orthodoxchristianed.com/about/ (Data obrasheniya: 20.01.2020).
- *Elias J. L.* A History of Christian Education: Protestant, Catholic and Orthodox Perspectives. Malabar, Florida: Krieger Publishing, 2002. 285 p.
- Harper's Encyclopedia of Religious Education / general editors Iris V. Cully, Kendig Brubaker Cully. San Francisco: Harper and Row, 1990. 717 p.
- *Hopko T., protopresbyter.* The Orthodox Faith Volume 4: Spirituality. St. Vladimir's Seminary Press, 2016. 184 p.
- *Hopko T., protopresbyter.* The Orthodox Faith. Volume 1: Doctrine and Scripture. St. Vladimir's Seminary Press, 2016. 248 p.
- *Hopko T., protopresbyter.* The Orthodox Faith. Volume 2: Worship. St. Vladimir's Seminary Press, 2016. 184 p.
- *Hopko T., protopresbyter.* The Orthodox Faith. Volume 3: Church History. St. Vladimir's Seminary Press, 2016. 320 p.
- Introduction to Teaching. Trainer Manual and Resources. OCEC, 2019. 34 p.
- *Koulomzin S.* Our Church and Our Children. St. Vladimir's Seminary Press, 2004. 200 p.
- *Kulomzina S. S.* Nasha Cerkov' i nashi deti. M.: Granat, 2019. 528 s. [In Rus].
- Moskovskij Patriarhat prinyat v chislo chlenov Postoyannoj konferencii kanonicheskih pravoslavnyh episkopov Ameriki // Russkaya Pravoslavnaya Cerkov'. Oficial'nyj sajt Moskovskogo Patriarhata [Elektronnyj resurs]. 2005. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/421905.html (data obrashcheniya: 20.01.2020). [In Rus].
- Orthodox Christian Education Commission. 2018–2019 Catalog and Order Form. OCEC, 2019. 24 p.
- Orthodox Christian Education Commission. 2020–2021 Catalog and Order Form. OCEC, 2020. 24 p.
- Prihod Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi v Rossii i za rubezhom. Materialy k izucheniyu prihodskoj zhizni. Vyp. 4: Prihody Ameriki. M.: Izd-vo PSTGU, 2016. 264 s. [In Rus].
- Ukazanie puti v Carstvie Nebesnoe. Beseda Vysokopreosvyashchennogo Innokentiya, mitropolita Moskovskago i Kolomenskogo. M.: Sinodal'naya tipografiya, 1890. 60 s. [In Rus].

УДК 37.02

К. А. Алейникова

Соискатель лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: aleinikova86@yandex.ru

Ksenia A. Aleinikova
External Doctorate Student, Laboratory of Pedagogical Comparative Studies, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ЛОКАЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Введение. *Направленность образовательного процесса на формирование многогранной личности, обладающей широким спектром исследовательских, социальных, адаптивных навыков и умений, требует от преподавателя применения в учебном процессе новых методов работы с учащимися. Одним из таких методов обучения является локальный метод обучения, разработанный учеными США.*

Целью статьи *является выявление сущности локального метода обучения и описание модели реализации этого метода в практике современного образования США.*

Методология и методы исследования: *анализ и обобщение зарубежного педагогического опыта.*

В результате исследования *было установлено, что сущностным для локального метода обучения является включение сообщества обучающихся, сформированного по интересам, в самостоятельную познавательно-исследовательскую деятельность, направленную на изучение локальных культурных, природных, социальных, исторических феноменов. Анализ источников позволил сделать вывод о том, что сегодня в практике образования США встречаются разные модели реализации данного метода обучения. Большое внимание современные американские исследователи уделяют комбинированным моделям реализации локального метода обучения, основанным на применении в обучении мобильных устройств.*

В заключении *делается вывод о том, что благодаря своим широким образовательным возмож-*

Как цитировать статью: Алейникова К. А. Локальный метод обучения в практике современного образования в США // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 114–124.

ностям локальный метод обучения активно используется в практике современного американского образования.

Ключевые слова: *образование в США, сообщество практиков, локальная педагогика, интерактивное образовательное пространство, локальный метод обучения.*

Введение. Современное образование развивается на фоне стремительных процессов глобализации общества. В этих условиях характерным для него становится постоянное обновление и поиск эффективных подходов к организации учебного процесса. Исследователь И. А. Тагунова отмечает, что мировой педагогический опыт показывает, что новые подходы к обучению и содержанию образования выстраиваются сегодня на основе концепции «Экология образования и развития ребенка», утверждающей, что личность обладает многочисленными связями и развивается во взаимодействии с обществом [1, с. 110].

Серьезное внимание этой концепции уделяется сегодня в США. Опираясь на отдельные идеи концепции «Экология образования и развития ребенка», американские исследователи разрабатывают новые методы обучения, направленные на организацию взаимодействия обучающихся со всеми субъектами образовательной деятельности и окружающей средой. Особое место среди этих новых разработок занимает сегодня *локальный метод обучения (Place-Based Learning)*, направленный на объединение учащихся в небольшие сообщества, мотивированные на проведение разнообразных исследований. Данный педагогический метод, по утверждению ученых Д. Собеля и Д. Груневальда, был разработан для преодоления проблем современного образования, неизбежно возникающих на фоне стандартизации [4; 8]. В современной образовательной практике он применяется как многофункциональный педагогический инструмент, с помощью которого эффективно решаются задачи, связанные с развитием, воспитанием и социализацией личности.

Этот метод обучения разработан совместными усилиями таких известных американских педагогов-исследователей, как Д. Собел, Д. Смит, С. Андерсон, Д. Груневальд, Л. Лейн-Цукер. Он представляет собой практико-ориентированный вариант обучения, основанный на изучении сообществом практиков, сформированным по интересам, локальных культурных, природных, социальных, исторических феноменов [2; 4; 5; 7; 8].

Сегодня данный метод обучения используется в качестве ядра ряда

учебных программ, разработанных в рамках концепции локальной педагогики, направленной на организацию обучения в реальных условиях проживания. Согласно Д. Смиту, такое обучение должно быть основано на использовании локальных феноменов как фундамента для разработки учебного плана; применении в работе с обучающимися учебных практик, направленных на формирование созидателей новых знаний; ориентации на личностно значимые для обучающихся исследовательские проблемы; выполнении педагогом функций наставника, соисследователя и проводника в мир местных проблем; расширении возможностей взаимодействия между школой и сообществом [7].

Цель статьи состоит в рассмотрении локального метода обучения и описании модели его реализации в практике современного образования США.

Методология и методы исследования. Основными методами данного исследования стали анализ и обобщение результатов американских педагогических исследований и практики применения локального метода обучения в образовательных учреждениях США.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования было установлено, что на современном этапе локальный метод обучения широко применяется в практике американского образования. Кратко рассмотрим, что именно понимают под локальным методом обучения современные американские исследователи, какие образовательные задачи он решает и как реализуется в практике современного образования США.

Большинство исследователей локальный метод обучения понимают как специфический способ организации учебного процесса, при котором местное сообщество и окружающая действительность становятся условиями для усвоения учащимися содержания образования. В современной американской психолого-педагогической литературе встречается несколько подходов к определению данного понятия. Так, к примеру, Д. Собел характеризует его как педагогический подход, при котором окружающая среда и местное сообщество выступают в качестве механизма, запускающего учебный процесс, основанный на вовлечении сообщества обучающихся в практико-ориентированные виды активности с новым учебным материалом. Исследователь поясняет, что материалом для обучения в данном случае становятся уникальные практики, ситуации, события, происходящие в конкретном сообществе, или ландшафт родной местности [7; 8]. Несколько иначе понимает данный метод обу-

чения исследователь С. Андерсон. Ученый говорит об этом методе как о специфическом подходе к организации учебного процесса, благодаря которому обучение, адаптация и развитие личности осуществляются в условиях локального сообщества [2]. Педагог-практик Л. Лейн-Цукер определяет локальный метод обучения как способ обучения внутри сообщества, при котором индивидуумы для восстановления связей с местом своего существования погружаются в среду своего естественного проживания [5].

В приведенных определениях местное сообщество и окружающая среда рассматриваются как необходимые условия реализации учебного процесса. Организованный с учетом этих условий процесс обучения, по мнению Д. Собеля и Л. Лейн-Цукер, позволяет преподавателям значительно расширить границы стандартного учебного плана, наполнить его интересным и значимым для обучающихся культурным, историческим, социальным и экологическим содержанием, а также разнообразить его увлекательными видами деятельности.

Следует отметить, что в современной образовательной практике локальный метод обучения применяется как многофункциональный педагогический инструмент, с помощью которого преподаватели эффективно решают задачи, связанные с развитием, воспитанием и социализацией личности. Его обучающая функция заключается в формировании у учащихся в реальных условиях практических навыков организации и ведения исследований, воспитательная — в развитии у обучающихся чувства глубокой привязанности, любви и уважения к месту своего проживания, социализирующая — во включении обучающихся в жизнь сообщества практиков и формировании у них чувства принадлежности к локальному сообществу.

Локальный метод обучения, как утверждают Д. Собел, Д. Смит, С. Андерсон, А. Деринджер и С. Вултортон, выполняет и другие задачи. С его помощью у обучающихся формируются навыки эффективного взаимодействия в условиях сообщества, улучшаются адаптивные способности, повышается интерес к обучению и совместной исследовательской деятельности, появляется стремление участвовать в демократических процессах, развивается чувство привязанности и любви к месту своего проживания, расширяются представления о культуре, народе, традициях, экономике своего региона, воспитывается экологическая культура и повышается уровень экологической грамотности [2; 3; 7; 8; 11].

На начальном этапе своего становления локальный метод обучения преимущественно использовался в сфере сельского школьного образования.

Сегодня он все чаще применяется в работе с детьми, посещающими городские образовательные школы, организации скаутов, секции и центры творческого, научного, социального или физического развития. Стоит отметить, что в последнее время практика использования локального метода получила значительное распространение в США. Это происходит благодаря созданию в стране сети специальных образовательных центров, расположенных на отдаленных территориях. В данных центрах на основе локального метода разрабатываются образовательные исследовательские программы для школьников и их родителей, студентов и сотрудников различных организаций. Примером такого образовательного учреждения служит научная школа Тетон, расположенная в штате Вайоминг (Teton Science School). В этой школе обучающиеся превращаются в сообщество практиков, совместно осваивающих разнообразные парциальные программы, акцент в которых делается на изучении экологии, экономики и культуры региона нахождения школы. С помощью этих программ можно исследовать географические и природные особенности территории, понять специфику ведения сельского хозяйства в конкретных условиях пребывания, познакомиться с культурой местного населения, изучить экономические отрасли региона и т.д. [9]

Кроме того, в современной практике обучения все чаще появляются новые варианты реализации данного метода, предназначенные для работы со взрослыми. Так, к примеру, этот метод обучения сегодня применяется в работе с мигрантами, волонтерами, а также пенсионерами, посещающими клубы и центры досуга для пожилых людей. Интересно, что доминантой программ для обучения взрослых является не образовательный, а социализирующий компонент. В этом случае целью метода обучения становится формирование сплоченного сообщества практиков, разделяющих общие интересы.

Важным требованием к организации обучения с привлечением возможностей местных сообществ и окружающей среды является соблюдение принципов локальной педагогики, а именно: принципа активного взаимодействия участников образовательного процесса с местностью проживания и локальным сообществом; принципа построения учебного плана с учетом реальных условий проживания обучающихся; принципа

связи обучения с жизнью; принципа рационального сочетания проблемного и практико-ориентированного видов обучения; принципа вовлечения учащихся в сообщество практиков, исследующих особенности региона пребывания; принципа учета индивидуальных особенностей всех участников учебного процесса и т.д.

Подчеркнем, что реализация локального метода обучения представляет собой достаточно сложный и трудоемкий процесс, требующий от преподавателя выполнения ряда несвойственных традиционным представлениям о его деятельности функций. Изучая деятельность преподавателей, работающих с сообществами практиков, исследователь К. Онк и ее научная группа установили, что главной задачей такого преподавателя является организация и ведение динамичного учебного процесса, при котором преподаватель выполняет функции фасилитатора, стимулирующего учебный процесс, и медиатора, ответственного за организацию взаимодействия между обучающимися и локальным сообществом [6]. Как фасилитатору педагогического процесса ему необходимо обладать хорошо развитыми организаторскими навыками, позволяющими мотивировать и объединять в образовательных целях сообщество практиков и сообщество местных жителей, навыками ведения полноценных исследований и масштабных проектов, навыками организации исследовательской деятельности, а также специфическими знаниями и умениями, связанными с работой в конкретных условиях (лес, горы, водоемы и т.д.). В свою очередь, как медиатору во взаимоотношениях между сообществом практиков и локальным сообществом, ему крайне важны навыки ведения переговорного процесса, навыки разрешения конфликтных ситуаций, навыки ведения диалога, в том числе и в условиях межкультурной коммуникации и т.д.

Сущностным для локального метода обучения является создание сообщества практиков, участники которого расширяют свои знания, практический и личностный опыт путем взаимодействия с местным сообществом и окружающей средой. Особенность организации обучения с помощью локального метода проявляется в том, что сообщества практиков не функционируют на постоянной основе. Они формируются для проведения исследований, исключительно исходя из личных потребностей и интересов обучающихся. В рамах такого обучения, утверждают исследователи Т. Вандер-Арк, Э. Либтаг и Н. Маккленнак, локальные сообщества и окружающая среда становятся уникальным

«учебным классом» для сообщества практиков, превосходящим по эффективности традиционный школьный кабинет [10]. Таким образом, местонахождение личности, окружающий ее социум и физическая среда превращаются в своего рода интерактивное образовательное пространство, наполненное оригинальными аутентичными информационными источниками и разнообразными зонами реальной активности. Интересно, что в качестве этих источников и зон активности могут выступать любые природные и культурные объекты (парки, музеи, леса, поля и т.д.). Из таких источников информации учащиеся черпают неповторимые по содержанию знания о культурном наследии региона, социальных и природных условиях проживания в нем, а в зонах активности — осваивают опыт совместной исследовательской деятельности.

Применение в практике образования локального метода обучения предполагает самостоятельную организацию группой обучающихся исследовательской деятельности, направленной на решение личностно значимых проблем. Модель реализации данного метода заключается в совместном прохождении участниками сообщества всех или большинства этапов процесса организации и ведения исследований. К этим этапам относят: этап возникновения замысла для исследования; этап формирования сообщества практиков, интересующихся темой исследования; этап сбора данных и изучения фактов и явлений; этап выяснения непонятных явлений, подлежащих исследованию; этап формулировки гипотез; этап совместного проектирования исследовательской деятельности; этап осуществления плана исследования; этап подготовки выводов на основании полученных данных; этап распространения результатов исследования. На каждом из этих этапов преподаватель направляет и поддерживает работу сообщества. Он организует встречи сообщества практиков с представителями локального сообщества, ведет переговоры с финансовыми организациями, организует поездки на местность, помогает обучающимся преодолеть трудности, направляет исследование и следит за обеспечением связи между обучением и исследовательской деятельностью.

Практические примеры реализации локального метода обучения, раскрывающие его суть, приводит в своих работах Д. Собел. Представим один из них. Исследователь описывает опыт применения данного педагогического метода в одной из школ, расположенных в лесистой части штата Луизиана. Учащиеся начальных классов этой школы объединились в сообщество практиков для осуществления исследования,

посвященного контролю численности комаров. Идея проведения такого исследования не была случайной. Один из родителей школьницы, болеющей астмой, заинтересовался проблемой уменьшения численности комаров без привлечения средств защиты, содержащих инсектициды. Родитель предложил преподавателю исследовать данную проблему. Заинтересованные учащиеся с этой целью объединились в сообщество практиков. Для ознакомления с проблемой исследования они отправились на встречу с местными энтомологами, которые познакомили обучающихся с жизненным циклом, поведением и привычками насекомых. После этого обучающееся сообщество продолжило работу по изучению комаров самостоятельно. Учащиеся узнали, что одним из способов контроля численности комаров является выращивание специального вида рыб. Совместно с преподавателем они организовали эксперимент по выращиванию рыб, поедающих насекомых. Эксперимент не оправдал ожиданий обучающихся, и они обратились за помощью к специалистам, которые объяснили им, что выращенный вид рыб не подходит для обозначенных ими научных целей. Повторный эксперимент привел к положительным результатам. Выращенные рыбы были выпущены учащимися в близлежащие водоемы. Ход эксперимента и его результаты отражались и в учебном процессе. Так, на занятиях по математике учащиеся подсчитывали количественный прирост потомства и вычисляли период репопуляции рыб, на занятиях по окружающему миру изучали жизненный цикл рыб, на занятиях по обществоведению обсуждали влияние проведенного эксперимента на окружающую среду, на занятиях по развитию творческих способностей изготавливали информационные брошюры и презентации для местных жителей [8].

Отметим, что в современной практике обучения встречаются комбинированные модели реализации локального метода обучения. Эти модели, как правило, основаны на рациональном сочетании локального метода обучения с микрообучением посредством смартфонов. Использование в процессе обучения смартфонов, считают некоторые ученые, позволяет не только расширить представления обучающихся о месте исследования за счет дополнительного включения в него виртуальной информации, но и с помощью возможностей современных устройств значительно усовершенствовать сам исследовательский процесс.

Примером реализации комбинированной модели локального метода обучения служат разработки разнообразных мобильных приложений,

предназначенных для неформального обучения мигрантов. Целью таких разработок является стимулирование процессов интеграции мигрантов в локальное общество. Их суть состоит в том, что пользователи-мигранты используют специальный социальный сервис, мотивирующий их на получение важных для жизни в новых условиях знаний. Так, мобильные помощники, встроенные в подобные социальные сервисы, рекомендуют пользователям в течение дня выполнять различные виды активности. Они могут предложить обучающимся осуществить тренировочные действия, принятые в стране пребывания (улыбка, рукопожатие, обмен приветствиями, соблюдение дистанции и т.д.); определить местоположение пользователя и перенаправить его на образовательные ресурсы, связанные с этим местом; перевести непонятные слова; показать расположенные вблизи социальные объекты; представить список социальных сетей по интересам; подобрать ориентированные на изучение языка и культуры мобильные игры и т.д.

Заключение. Анализ материалов, посвященных локальному методу обучения, обнаружил, что данный педагогический метод широко применяется в практике современного американского образования. Он используется в школьном, профессиональном, взрослом и дополнительном образовании. Интерес преподавателей и тренеров к данному методу обучения не является случайным. Он объясняется большим развивающим, воспитательным и социализирующим потенциалом локального метода обучения. Благодаря этому методу у учащихся формируется широкий спектр необходимых для успешного существования в современном мире умений и навыков, связанных с организацией и ведением исследований, компетенций, позволяющих эффективно выстраивать коммуникацию, а также чувств, способствующих развитию глубокой привязанности, любви и уважения к месту своего проживания.

Литература

1. *Тагунова И. А.* Мировые тенденции развития школьного образования // Педагогика. 2019. № 6. С. 106–113.

2. *Anderson S. K.* Bringing School to Life: Place-Based Education Across the Curriculum. Rowman & Littlefield Publishers, 2017. 200 p.

3. *Deringer A. S.* Mindful Place-Based Education: Mapping the Literature // Journal of Experiential Education. 2017. Vol. 40, No. 4. P. 333–348. DOI: 10.1177/1053825917716694.

4. *Gruenewald D. A., Smith G. A.* Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity. Routledge, 2014. 408 p.

5. *Lane-Zucker L.* Place-based Education, Entrepreneurship and Investing for an “Impact Economy”. 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://yourmarkontheworld.com/tag/laurie-lane-zuck-

er/ (дата обращения: 26.11.2020).

6. *Oonk C., Gulikers J. T.,* den Brok P. J, et al. Teachers as Brokers: Adding a University-Society Perspective to Higher Education Teacher Competence Profiles // Higher Education. 2020. Vol. 80. P. 701–718. DOI: 10.1007/s10734–020–00510–9.

7. *Smith G. A., Sobel D.* Place — and Community-Based Education in Schools (Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education). Routledge, 2014.186 p.

8. *Sobel D.* Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities. Orion, 2013. 147 p.

9. Teton Science School. 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.tetonscience.org/programs/ (дата обращения: 26.11.2020).

10. *Vander-Ark T., Liebtag E., McClennen N.* The Power of Place: Authentic Learning Through Place-Based Education. ASCD, 2020. 150 p.

11. *Wooltorton S., Collard L., Horwitz P.,* et al. Sharing a Place-Based Indigenous Methodology and Learning // Environmental Education Research. 2020. Vol. 26, No. 7. P. 917–934. DOI: 10.1080/13504622.2020.1773407.

PLACE-BASED LEARNING METHOD IN THE PRACTICE OF MODERN EDUCATION IN THE UNITED STATES

Introduction. The focus of the educational process on the development of a multifaceted individual with a wide range of research, social, adaptive skills and abilities requires teachers to use new learning methods in their teaching practice.

One of these learning methods is place-based learning, developed by US scientists.

The purpose of the article is to consider the nature of the place-based learning and describe the model for implementing this method in the practice of modern education in the United States.

Methodology and methods of research: analysis and generalization of foreign teaching practice.

The study identified that the essential for the place-based learning is the engagement of a community of practice, grouped by interests, into independent research activities aimed at studying local cultural, natural, social, historical phenomena. The analysis of the sources led to the conclusion that today in the practice of US education there are different models for the implementation of this learning method. Modern American researchers pay much attention to combined models for the implementation of the place-based learning method based on the use of mobile devices.

Conclusions: the author makes a conclusion that due to its wide learning opportunities; the place-based learning method is actively used in the practice of US modern education.

Keywords: education in the USA, community of practice, local pedagogy, interactive learning environment, place-based learning.

References

- *Anderson S. K.* Bringing School to Life: Place-Based Education Across the Curriculum. Rowman & Littlefield Publishers, 2017. 200 p.
- *Deringer A. S.* Mindful Place-Based Education: Mapping the Literature // Journal of Experiential Education. 2017. Vol. 40, No. 4. P. 333–348. DOI: 10.1177/1053825917716694.
- *Gruenewald D. A., Smith G. A.* Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity. Routledge, 2014. 408 p.
- *Lane-Zucker L.* Place-based Education, Entrepreneurship and Investing for an “Impact Economy”. 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: https://yourmarkontheworld.com/tag/laurie-lane-zucker/ (data obrashcheniya: 26.11.2020).
- *Oonk C., Gulikers J. T., den Brok P. J,* et al. Teachers as Brokers: Adding a University-Society Perspective to Higher Education Teacher Competence Profiles // Higher Education. 2020. Vol. 80. P. 701–718. DOI: 10.1007/s10734–020–00510–9.

- *Smith G. A., Sobel D.* Place — and Community-Based Education in Schools (Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education). Routledge, 2014.186 p.
- *Sobel D.* Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities. Orion, 2013. 147 p.
- *Tagunova I. A.* Mirovye tendencii razvitiya shkol'nogo obrazovaniya // Pedagogika. 2019. № 6. S. 106–113. [In Rus].
- Teton Science School. 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.tetonscience.org/programs/ (data obrashcheniya: 26.11.2020).
- *Vander-Ark T., Liebtag E., McClennen N.* The Power of Place: Authentic Learning Through Place-Based Education. ASCD, 2020. 150 p.
- *Wooltorton S., Collard L., Horwitz P.,* et al. Sharing a Place-Based Indigenous Methodology and Learning // Environmental Education Research. 2020. Vol. 26, No. 7. P. 917–934. DOI: 10.1080/13504622.2020.1773407.

УДК 371.89

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БРЕНДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ю. Ю. Власова

Кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией управления инновационными проектами и интеллектуальной собственностью, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: vlasova_edu@mail.ru

Yulia Yu. Vlasova
PhD (Education), Head of the Laboratory for Innovation Project Management and Intellectual Property, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

М. Л. Пустыльник

Кандидат химических наук, советник директора по инновационной деятельности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: mpustylnik@yandex.ru

Mikhail L. Pustylnik
PhD (Chemistry), Advisor to the Director of Innovation, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Статья посвящена социально-педагогическому анализу социокультурного феномена бренда образовательной организации как ресурса социального воспитания. Авторы понимают бренд образовательной организации как комплекс впечатлений (ассоциаций, мнений, эмоций), сложившийся у обучающихся, родителей (законных представителей), выпускников, местного сообщества и социальных партнеров. Показаны специфические особенности структурно-функциональных характеристик брендов организаций, обеспечивающих социальное воспитание,— школ и учреждений дополнительного образования детей. Развитие брендов образовательных организаций определяется не столько внешними имиджевыми и атрибутивными характеристиками, сколько зрелостью и актуальностью для всего педагогического коллектива общей ценностной концепции деятельности, уровнем организационной культуры и корпоративной идентичности. Способы развития образовательных брендов для целей воспитания рассмотрены с опорой на результаты изучения передового педагогического опыта, в том числе опыта знаменитых «авторских» школ. Исследованы источники формирования ядра, платформы, идентичности бренда образовательной организации, описаны основные атрибуты бренда. Воспитательный потенциал бренда образовательной организации раскрывается в процессе развития у обучающихся корпоративной («школьной») идентичности, формирования у детей доверия, уважения и привязанности к педагогам и к детско-взрослой

Как цитировать статью: Власова Ю. Ю., Пустыльник М. Л., Вержбицкая С. В. Воспитательный потенциал бренда образовательной организации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 125–142.

С. В. Вержбицкая

Студентка факультета «Реклама и связи с общественностью», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: sofia_ver@mail.ru

Sofiya V. Verzhbitskaya
Student, the Faculty of Communication, Media and Design, HSE University, Moscow, Russia

общности. На примере образовательной организации ФГБОУ «Международный детский центр „Артек“» показано, как бренд увеличивает силу и длительность воспитательного воздействия.

Ключевые слова: *ценности бренда, атрибуты бренда, бренд школы, Артек, социальное воспитание, социокультурная идентичность, воспитательный потенциал.*

Введение

Лучшие воспитательные практики российских педагогов в 2020 году получили дополнительную поддержку: в число целевых ориентиров национального развития включено создание условий для воспитания и саморазвития личности, соответствующие изменения внесены в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Понимая воспитание как полисубъектный процесс [2], мы видим потенциальные возможности повышения эффективности взаимодействия его субъектов в использовании современных маркетинговых технологий, адаптированных к условиям сферы образования с учетом специфики образовательных организаций.

Сближение маркетинговых и педагогических подходов в такой деликатной, принципиально некоммерциализируемой сфере деятельности, как воспитание, связано с поиском новых ресурсов развития социальных институтов образования, методов создания детско-взрослых общностей на базе современных форм коммуникации, в том числе в виртуальном пространстве, с учетом потребности детей и юношества в новых формах презентации опыта и ценностей взрослых, претендующих на роли Значимых Других. Современные образовательные организации с их «миром воспитательных воздействий» должны учитывать в своей работе влияние «мира стихийной социализации», стре-

мительно возрастающее в цифровой среде [5, с. 119]. Школы и учреждения дополнительного образования детей сегодня остро нуждаются в инструментах повышения собственной привлекательности в качестве места формирования реальной социокультурной идентичности ребенка, в противовес виртуальной среде, которая создает условия для менее энергозатратного формирования виртуальной идентичности [16, с. 113] с идеальным набором качеств и характеристик и ложным ощущением (иллюзией) безнаказанности.

К числу перспективных для социального воспитания инструментов мы относим технологии управления брендом и социальные (маркетинговые) коммуникации. Известно, что «ресурсы воздействия бренда на личность значительны: выполняя важные социально-культурные функции, бренд служит способом позиционирования и индивидуализации стиля жизни потребителя, средством идентичности и социальной стратификации» [6, с. 4], однако возможности бренда как вспомогательного инструмента социального воспитания в научно-педагогической литературе освещены недостаточно.

Для целей настоящей статьи мы понимаем бренд образовательной организации как комплекс впечатлений (ассоциаций, мнений, эмоций), сложившийся у обучающихся, родителей (законных представителей), выпускников, местного сообщества и социальных партнеров, а технологии социальных коммуникаций — как средства создания такого комплекса впечатлений. Способы развития бренда доступны всем без исключения образовательным организациям, а не только широко известным организациям-лидерам. Однако результативное применение этих способов для целей воспитания требует опоры на результаты изучения передового педагогического опыта, в том числе опыта знаменитых «авторских» школ.

Структура бренда образовательной организации

При всем разнообразии подходов к структуре бренда общепризнано, что система ценностей организации определяет ядро бренда. История, традиции, легенды и мифы составляют «платформу» бренда образовательной организации. Характерные социокультурные особенности, уникальность организации создают «идентичность» бренда. «Атрибуты» бренда — это комплекс внешних признаков, с помощью которых целевые аудитории узнают и запоминают бренд. Структурно-функциональные особенности бренда образовательной организации детально разрабо-

таны в научной литературе применительно к учреждениям высшего профессионального образования (далее — вуз) [3].

Принято считать, что бренд вуза складывается из таких компонентов, как «ценности бренда (престижный диплом, традиции, успешное трудоустройство и др.); идентификация бренда (позиционирование вуза и его отличие от конкурентов); архитектура бренда (факультеты, подразделения, филиалы и др.); ассоциации бренда (история, выпускники, яркие события)» [12]. При этом для коммерчески ориентированных образовательных организаций (как для частных, так и для государственных университетов) цель брендирования — повышение узнаваемости, престижности и конкурентоспособности, и на первый план выходит задача создания привлекательного имиджа вуза в глазах потенциальных абитуриентов и работодателей.

Для школ и учреждений дополнительного образования детей, по нашему мнению, востребован иной подход к целям и механизмам развития бренда. Эти образовательные организации не ведут активной коммерческой деятельности, и задача формирования привлекательного имиджа не входит в число их первоочередных задач. Как правило, основной «целевой аудиторией» школ и учреждений дополнительного образования является местное сообщество, которое обычно в достаточной мере осведомлено о преимуществах и недостатках образовательных организаций региона, о специфике реализуемых образовательных программ, о качестве материально-технических и кадровых ресурсов организации, об уровне образовательных достижений выпускников,— эти сведения составляют основу «народных рейтингов», впечатлений и мнений населения о близлежащих школах и учреждениях дополнительного образования. В этих условиях меры по усилению внешних, атрибутивных или имиджевых, компонентов бренда не актуальны для образовательной организации: они не приводят к заметному привлечению дополнительных ресурсов или дополнительного контингента обучающихся, не влияют на качество образования. Свою эффективность для развития организации, для позитивной динамики образовательных достижений обучающихся, для решения воспитательных задач и, в конечном счете, для укрепления бренда подтвердили внутренние, непубличные, процессы повышения уровня корпоративной организационной культуры, создания условий для личностного и профессионального роста членов педагогического коллектива, для раскрытия талантов и самореализации обучающихся

[18]. Маркетинговый подход к этим процессам позволит, на наш взгляд, обогатить образовательные организации новыми и полезными инструментами управления.

Рассматривая бренд образовательной организации как социокультурный феномен и ресурс достижения целей социального воспитания, подчеркнем, что системное формирование и развитие бренда взаимосвязано с процессами развития воспитательной системы и корпоративной культуры образовательной организации. Ключевым условием создания сильного бренда является высокий уровень коллективной (корпоративной) идентичности, при которой «члены образовательной организации осознают идеалы организации, четко соблюдают принятые правила и нормы поведения и деятельности, а также внутренне принимают корпоративные ценности, ассоциируют себя с организацией, рассматривают свою жизнь во взаимосвязи с ее жизнью, организуют свою деятельность, опираясь на ее принципы и нормы» [21, с. 21]. Такие организации часто фиксируют коллективные (корпоративные) нормы и ценности в специальных сводах правил или кодексах. При этом наличие или отсутствие подобного документа не означает наличия или отсутствия корпоративных ценностей.

Развитая система ценностей, разделяемая всеми членами коллектива, составляет аксиологическое ядро бренда организации. Вопросам ценностно-целевой основы деятельности педагогических коллективов уделено немалое внимание в научной литературе. Педагогические коллективы с высоким уровнем корпоративной культуры неоднократно становились объектом социологического и психолого-педагогического анализа. Исследователи доказали, что наличие общей системы ценностей содействует сплочению и профессиональному развитию педагогического коллектива, уменьшает количество конфликтов, снижает уровень стресса педагогов, улучшает микроклимат в коллективе, развивает традиции сотрудничества и наставничества, и, как следствие, повышает эффективность педагогического труда, что выражается в росте образовательных результатов обучающихся (в том числе результатов воспитания) и уровня удовлетворенности условиями и результатами реализации образовательных программ у всех субъектов образовательного процесса. Максимальный уровень развития корпоративной культуры (корпоративной идентичности) характерен для «авторских» школ, педагогические коллективы которых (а зачастую также обучающиеся и их родители)

разделяют общую ценностную концепцию [19]. Аксиологическое ядро бренда определяет его культурно-символическое содержание; оно транслируется через «платформу», «идентичность» и «атрибуты» бренда. Платформу бренда образовательной организации в самом общем виде можно охарактеризовать как сочетание традиций и новаций, поддерживаемых педагогическими коллективами. Традиции как элементы платформы бренда создают социокультурный код, объединяющий под брендом образовательной организации разные поколения выпускников; традиции могут проявляться в организации или в содержании образовательного процесса и внеурочной деятельности, в установившихся особенностях управления, в ежегодном повторении ключевых дел, в самом укладе школьной жизни. Новации (организационные, управленческие, методические, программные, инструментальные и другие) содействуют развитию платформы бренда, актуализируют восприятие бренда целевыми аудиториями — или, напротив, вызывают неприятие, если нововведения не имеют специализированной социально-коммуникационной поддержки. Множество существующих подходов к организации образовательного процесса и социального воспитания, сложившихся педагогических практик и внедряемых новаторских разработок создают разнообразие платформ брендов образовательных организаций.

Идентичность бренда образовательной организации проявляется главным образом как ее репутация в местном сообществе и во многом определяется содержанием реализуемых образовательных программ, кадровыми и материально-техническими условиями, образовательными достижениями выпускников, региональными социально-экономическими и социокультурными особенностями.

Узнаваемость бренда обеспечивают его атрибуты; к их числу, помимо наименования образовательной организации, могут (при наличии) относиться гимн, логотип, знамя или флаг, форма, фирменный стиль, персонаж-талисман (маскот), амбассадоры бренда из числа успешных выпускников.

Для продвижения и поддержки бренда образовательные организации наиболее часто используют следующие формы социальной коммуникации:

- публикация информационных материалов в традиционных медиа и средствах массовой коммуникации;
- участие в конкурсах, фестивалях, акциях, тематических выставках

различного уровня;
- проведение на базе организации образовательных и научно-методических мероприятий;
- ведение аккаунтов в соцсетях, издание методических и учебно-методических пособий, журналов, газет;
- публикации в профессиональной (научно-педагогической) периодической печати;
- сотрудничество с образовательными, научными и бизнес-организациями, с НКО.

Механизмы реализации воспитательного потенциала бренда образовательной организации

Современные психологи и маркетологи активно изучают эмоциональные и поведенческие реакции потребителей на различные формы коммуникации с брендами. Особый интерес вызывают процессы формирования эмоционального отношения потребителей к брендам. Весьма желательный для маркетологов результат — устойчивая лояльность, переходящая в вовлеченность и в привязанность к бренду: она оказывает сильное влияние на поведение потребителя в условиях выбора [13, с. 8]. Для достижения этого результата маркетологи продвигают бренды не столько за счет внешних отличительных признаков, сколько за счет запоминающихся образов и идей, порождающих желаемый комплекс эмоций, ассоциаций, представлений, ценностных характеристик. Привязанность к бренду возникает при условии совпадения этого комплекса представлений с ценностно-целевыми ориентирами личности.

Бренд поддерживает и усиливает сформированную лояльность. Атрибуты бренда воздействуют на органы чувств, вызывая ассоциации. Эмоциональная окрашенность этих ассоциаций зависит от того, какие ценности лежат в основе бренда, какие каналы коммуникации использованы для трансляции этих ценностей.

Сильный бренд образовательной организации характеризуется наличием общей, разделяемой коллективом, ценностной концепции, уникальных педагогических традиций, позитивной репутации и привлекательного имиджа. Влияние сильного бренда на обучающегося заключается, во-первых, в формировании или повышении готовности ребенка:

1) к выполнению установленных в организации норм и правил,
2) к принятию ценностей организации, которые разделяет коллектив,

3) к продуктивному взаимодействию с взрослыми и с другими детьми,

а во-вторых, в закреплении на эмоциональном уровне личного опыта, полученного в стенах образовательной организации (впечатлений, переживаний и т.п.). В дальнейшем соприкосновения с одним из атрибутов бренда бывает достаточно для воспроизведения соответствующих эмоций.

Следует отметить, что в образовательной организации сила и воспитательный потенциал бренда во многом зависит от степени зрелости воспитательной системы. Цели, формы, виды, методы воспитания как процесса управления развитием личности ребенка через создание благоприятных условий (Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова) напрямую определяются базовыми ценностями, разделяемыми педагогами и детьми в конкретной образовательной организации. В процессе создания детско-взрослых общностей, в ходе совместной деятельности между детьми и взрослыми возникает доверие, взаимопонимание, взаимопомощь, а ценности транслируются всем членам коллектива.

Таким образом, бренд образовательной организации содействует формированию социальной (социокультурной) идентичности ребенка, готовности растущего человека к «осознанному принятию культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимания своего Я с позиций тех культурных характеристик, которые приняты в данной группе, общности, обществе» [20, с. 123], а при необходимости поддерживает сформированный уровень идентичности, помогает ребенку сохранять ценностно-целевые ориентиры саморазвития и следовать принятому им для себя своду норм и правил. Этот эффект особенно важен для закрепления результатов воспитания в условиях отсутствия непосредственного личного контакта педагога с детьми, например в периоды реализации образовательных программ с использованием дистанционных технологий [17] или после завершения образовательной программы.

Воспитательный потенциал бренда «Артек»

Воспитательный потенциал сильного бренда ярко проявляется в образовательных организациях, реализующих краткосрочные образовательные программы; проиллюстрируем это на примере бренда федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Международный детский центр „Артек“» (далее — «Артек», МДЦ «Артек»).

Роль «Артека» в формировании системы ценностей детей, подростков

и молодежи в советский период истории России переоценить невозможно. Благодаря профессиональной деятельности нескольких поколений педагогов, психологов, врачей была создана высокоэффективная система развития личности ребенка, которая в сочетании с беспрецедентными мерами государственной поддержки содействовала формированию привлекательного образа Всесоюзного пионерского лагеря. В результате на протяжении десятилетий «Артек» был главным символом страны счастливого детства, центром притяжения юных граждан всего мира и воплощением мечты о светлом будущем.

Образ легендарного центра детского отдыха можно считать первым национальным образовательным брендом, сформированным в СССР. Благодаря целенаправленным усилиям по созданию имиджа и репутации «Артек» являлся мощным средством идеологического воздействия, «выставкой достижений» социалистического строя, средством трансляции принципов и ценностей государства, неопровержимым аргументом в споре между ведущими социально-экономическими формациями.

На рубеже XX–XXI вв. высокий статус «Артека» был во многом утрачен, сила бренда была ослаблена. После воссоединения Республики Крым с Россией МДЦ «Артек» вновь стал частью российской системы отдыха и оздоровления детей и площадкой для укрепления международных связей. Программа развития МДЦ «Артек» на 2015–2020 гг., утвержденная Правительством Российской Федерации, предусматривала «системную работу по оформлению и продвижению имиджа МДЦ «Артек», а также оформление прав МДЦ «Артек» на свой бренд» [14, с. 8].

Аксиологическое ядро бренда «Артек»

Стратегические приоритеты современного МДЦ «Артек» определяются необходимостью обеспечения возможностей для самореализации и развития талантов молодежи как национальной цели развития Российской Федерации на период до 2030 года.

Современные целевые ориентиры преемственны по отношению к традиционным гуманистическим ценностям «Артека», в числе которых Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир (по В. А. Караковскому).

Следует отметить, что в новых социокультурных реалиях традиционная педагогическая система МДЦ «Артек» претерпела ряд изменений, проявляющихся в «интеграции традиционных подходов, включающих

ребенка в коллективную деятельность, и инновационных, направленных на создание условий для самореализации ребенка» [11, с. 9]. Однако система «вечных» общечеловеческих ценностей по-прежнему является основой воспитательного пространства МДЦ «Артек» и составляет сущностное аксиологическое ядро бренда «Артек». Реализация всех функций бренда «Артек» основывается на социально-гуманистической направленности его ценностно-целевых установок.

Платформа и идентичность бренда «Артек»

Исследователями установлено, что временное детское объединение (не только в МДЦ «Артек», но и в других детских лагерях) всегда обладает определенным воспитательным потенциалом [1; 8; 15]. Педагоги МДЦ «Артек» мастерски создают условия для раскрытия воспитательного потенциала каждого временного детского объединения в каждой смене.

Базовые идеи артековской педагогики вобрали в себя «культ ценности коллектива (А. С. Макаренко), свободного общения (А. В. Мудрик), управления процессом воспитания (Л. И. Новикова), коммунарства (И. П. Иванов), сотрудничества» [10, с. 8]. В МДЦ «Артек» сохраняются и передаются через поколения вожатых история детского центра, мифы и легенды, методические традиции (технология организации коллективных творческих дел, традиционные обряды — посвящение в артековцы, артековская линейка, отрядный круг, артековский костер и пр.). Методические подходы к созданию уникального воспитательного пространства международного детского центра подробно изучены, систематизированы и отчасти внедрены (масштабированы) в других образовательных организациях, в учреждениях отдыха и оздоровления детей. Наличие общей ценностной концепции и общих методических подходов — важнейшая предпосылка продуктивной деятельности педагогического коллектива и условие развития всей воспитательной системы организации. Впечатления и эмоции, связанные с «Артеком», в течение длительного времени сохраняют для артековцев яркость в первую очередь благодаря слаженной профессиональной воспитательной деятельности педагогического коллектива в течение смены.

В МДЦ «Артеке» ребенок знакомится с новой для себя субкультурой [8, с. 226]; это знакомство происходит через воспитывающие образовательные события, через сотворчество детей и взрослых, которое активизирует и развивает командные и коммуникативные компетенции, дает опыт

рефлексии. «Артековец учится доверять, быть надежным, оправдывать доверие. <…> В „Артеке“ в ситуации возможности выбора содержания и способов деятельности ребенок получает возможность лучше узнать себя, а в ситуации успеха и признания — в себя поверить» [7, с. 10]. Как правило, новый личный опыт вызывает сильные эмоциональные переживания, ведет к смене культурно-поведенческих стереотипов. Бренд «Артек» помогает ребенку воспринимать эти изменения как позитивный признак приобщения к артековской субкультуре, оказывает позитивное влияние на развитие самосознания и поведение ребенка, межличностные отношения, выбор жизненных ценностей.

В МДЦ «Артек» все демонстрирует преимущества артековцев как «пользователей», «приверженцев бренда». На базе общих ценностей и позитивных впечатлений бренд «Артека» формирует и укрепляет само «артековское братство» как сообщество (коммьюнити) бывших артековцев (в «Артеке» говорят: «Артековец сегодня — артековец всегда!»).

В свою очередь ощущение причастности к бренду «Артек» часто поддерживает сформированный уровень социальной (социокультурной) идентичности ребенка в постартековский период, облегчает молодому человеку процесс нравственного выбора в трудных жизненных ситуациях. Воспоминания о радостном опыте созидания, единения, самопознания, самоопределения и успеха дают силы противостоять пропаганде деструктивного поведения, неравенства и агрессии, сохранять верность истинным ценностям, веру в идеалы. Так воспитательный потенциал бренда может проявляться в течение долгого времени.

Научным доказательством этого феномена служат не только многочисленные материалы эмпирических исследований, основанные на педагогических наблюдениях и фиксациях личных историй, но и результаты нейрофизиологических исследований [4, с. 66].

Атрибуты бренда «Артек»

Бренд Артека широко известен благодаря развитой системе атрибутов (имиджевой символики), которая поддерживается в оформлении официального сайта, официальных групп в соцсетях, в фирменной и сувенирной продукции. Основными атрибутами бренда МДЦ «Артек» являются фирменное наименование, фирменный стиль, логотип, шрифтовые начертания, цветовые сочетания.

Наименование

Фирменное наименование детского центра широко известно. Слово «Артек» вызывает у большинства россиян ассоциации с легендарными событиями и именами великих людей; воплощает благополучие, счастье, успех, престиж, искренность, дружелюбие, мир.

В систему МДЦ входят комплексы детских лагерей и множество инфраструктурных объектов. В традициях «Артека» давать имена не только комплексам («Горный», «Прибрежный») и лагерям («Морской», «Лазурный», «Кипарисный», «Полевой», «Речной», «Янтарный», «Хрустальный», «Озерный», «Лесной»), но и жилым корпусам. Широкое применение технологии нейминга за десятилетия существования «Артека» доказало свою эффективность: название каждого лагеря значимо для отдыхавших в них артековцев и является локальным брендом.

Фирменный стиль, логотип и шрифтовые начертания

МДЦ «Артек» имеет яркий узнаваемый фирменный стиль, защищенный системой словесных, изобразительных, комбинированных товарных знаков. В логотипе «Артека» нашло символическое отражение традиционный артековский костер и морская волна. Шрифтовое начертание названий (имен) «Артека» и артековских лагерей, логотип и название МДЦ «Артек» в различных цветовых вариантах — охраняемые товарные знаки, зарегистрированные в Федеральной службе по интеллектуальной собственности.

«Артек» использует элементы фирменного стиля в своей повседневной деятельности для маркировки информационных материалов и документов, внутренних наград, медийной продукции, при оформлении мероприятий, официального сайта, представительств в соцсетях, брендированной сувенирной продукции, артековского мерча (предметов одежды и аксессуаров). Все артековцы (и дети, и сотрудники) носят фирменную артековскую форму. Фирменный стиль подчеркивает принадлежность к большому артековскому сообществу, поддерживает процесс формирования коллективной идентичности.

Ароматы «Артека»

В настоящее время аромалоготипа «Артека» не существует, однако не исключено его создание в будущем. На основании результатов предварительных инициативных исследований можно предполагать,

что основными нотами парфюмерно-косметических композиций в аромалоготипах будут ароматы моря, свежести, сладостей, хвои, дождя. Согласно опросу артековцев, эти запахи вызывают ассоциативные связи с «Артеком», воспроизводят в памяти образ детского центра и вызывают позитивные эмоции [9, с. 413].

Символы «Артека»

Важную роль в романтизации имиджа «Артека» играют элементы природного ландшафта, ставшие необъемлемым компонентом образа детского центра,— Черное море, гора Аю-Даг (Медведь-гора), скалы-близнецы Адалары. Эти символы «Артека» многократно отражены в артековском фольклоре (песнях, легендах, приметах), в произведениях искусства, в сувенирной продукции.

Песни об «Артеке»

Рифмованные и ритмичные речевки («кричалки») и песни — традиционный для «Артека» путь трансляции ценностей и нравственных идеалов. Речевки сопровождают отряд во всех отрядных делах в течение дня, закрепляют формулы вежливости и демонстрируют принадлежность артековцев к местной субкультуре. Песни об «Артеке» и авторские песни передаются артековцами из поколения в поколение. При этом отметим, что созданные профессионалами в советское время песни об «Артеке», звучащие из динамиков в ходе коллективных мероприятий, в основном уже не соответствуют духу времени и требуют обновления и замены.

Фирменный персонаж — маскот

Есть в «Артеке» и фирменный персонаж (корпоративный герой) — маскот Абсолют. С начала 1930-х годов словом «абсолют» в «Артеке» называют тихий час. По преданию, Абсолют живет в дупле, к которому ведет извилистый серпантин на Аю-Даге. Образ бородатого и усатого Абсолюта закреплен в деревянной скульптуре на территории «Артека», в костюмах ростовых кукол, используемых в ритуале посвящения в артековцы, а также растиражирован в сувенирной продукции.

Атрибуты бренда «Артек» оказывают существенное влияние на формирование и закрепление впечатлений от пребывания в детском центре.

Позиционирование и продвижение бренда «Артек»

Позиционирование МДЦ «Артек» в России и в зарубежных странах имеет ряд принципиальных различий. На глобальном образовательном рынке представлено множество разнообразных международных детских центров отдыха и оздоровления, как правило, действующих на коммерческой основе или под патронажем политических или религиозных организаций. Позиционирование «Артека» за рубежом строится на интересе к России и российской культуре, на презентации высокого качества образовательных программ, на красоте неповторимой природы Крыма.

В России «Артек» позиционируется как уникальный центр, реализующий элитные программы образования, отдыха и оздоровления для детей, имеющих особые достижения в учебе, искусстве, спорте. Концептуальная формула отбора и направления детей «Артек как поощрение» с 2015 года закреплена в программе развития МДЦ «Артек»: «Артековцем может стать ребенок, который проявил себя в учебе, исследовательской работе, творчестве, спорте, социально полезной деятельности, стремящийся к самореализации» [14, с. 6]. Позиционирование подкреплено открытой информационной системой распределения путевок за документально подтвержденные личные достижения ребенка (система «АИС-Путевка»).

Поддержка и продвижение бренда «Артек» осуществляется благодаря системе мер и мероприятий. В их числе:

- проведение на базе МДЦ «Артек» статусных и престижных всероссийских событий в сфере образования, культуры и спорта (в продвижении бренда они выполняют функции событийного маркетинга);
- общелагерные и межлагерные образовательные события (конкурсы, фестивали, квесты, праздники) в соответствии с тематикой смены;
- визиты известных видных деятелей политики, культуры, науки и спорта, медийных личностей, которые выполняют роль амбассадоров бренда;
- привлечение тематических партнеров (среди них государственные агентства и ведомства, крупные отраслевые компании) к разработке и реализации дополнительных общеразвивающих программ.

Все мероприятия проходят при активной информационной поддержке в социальных медиа и СМИ, осуществляемой пресс-центром с привлечением информационных партнеров.

Перспективным для развития бренда «Артек» является всероссийский проект «Губернаторский лагерь», в рамках которого создаются

региональные детские лагеря, реализующие образовательные программы «Артека». Масштабирование артековских образовательных программ будет способствовать росту узнаваемости и лояльности к бренду, продвижению ценностей и традиций «Артека».

Завершая описание бренда «Артек», подчеркнем еще раз, что бренд образовательной организации усиливает воспитательные результаты, достигнутые в детском коллективе, и пролонгирует их эффект.

Воспитательный потенциал бренда полностью раскрывается в образовательных организациях с развитыми воспитательными системами.

Заключение

Анализ социокультурного феномена бренда образовательной организации показал потенциальные ресурсные возможности брендов для социального воспитания. Наличие в образовательной организации ценностной концептуальной основы деятельности, уникальных педагогических традиций, позитивной репутации и привлекательного имиджа — признаки сильного бренда, который содействует формированию социальной (социокультурной) идентичности ребенка, увеличивает интенсивность и длительность воспитательного воздействия. Показано, что для повышения эффективности социального воспитания молодежи целесообразно развитие брендов образовательных организаций. При этом задача создания атрибутов бренда вторична; для раскрытия воспитательного потенциала бренда имеет первостепенное значение зрелость его аксиологического ядра. Деятельность по развитию бренда образовательной организации заключается в укреплении системы разделяемых педагогическим коллективом ценностей, норм и правил, в поддержании и развитии методических традиций, в создании детско-взрослых общностей для планирования, организации и проведения ключевых дел, в создании условий для личностного и профессионального роста педагогов, для раскрытия талантов и самореализации обучающихся.

Впервые проведен системный анализ бренда МДЦ «Артек», центра детского отдыха, оздоровления, образования, имеющего вековую историю и мировую известность. Выявлены все признаки сформировавшегося бренда организации — развитая корпоративная организационная культура, ценности бренда (аксиологическое ядро), уникальная платформа и комплекс атрибутов бренда, специфические каналы и формы коммуникации для разных целевых аудиторий. Бренд «Артек» имеет

высокий уровень узнаваемости, вызывает у целевых аудиторий позитивные ассоциации, закрепляет достигнутые воспитательные эффекты с помощью эмоциональных ассоциаций.

Механизмы формирования и позиционирования бренда образовательной организации представляют практический интерес для педагогов, интересующихся новаторскими подходами в образовании и путями развития воспитательных систем.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–0000720–01, проект «Апробация и внедрение примерной программы воспитания в общеобразовательных организациях Российской Федерации».

Литература

1. *Алиева Л. В., Беляев Г. Ю., Григорьев Д. В.* и др. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития: монография / под ред. Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова. М.: Педагогический поиск, 2017. 108 с.
2. *Алиева Л. В., Беляев Г. Ю., Григорьев Д. В.* и др. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности: концепция / под ред. Н. Л. Селивановой. М.: ИТИП РАО, 2009. 35 с.
3. *Аликперов И. М.* Брендинг образовательной организации: состояние, возможности, этапы развития // Управленец. 2017. № 2. С. 21–27.
4. *Базанова О. М.* «Артековец сегодня — артековец всегда!», или Психофизиологическое обоснования прямого и отсроченного эффекта пребывания в «Артеке» // АРТЕК-СО-БЫТИЕ. 2013. № 3 (7). С. 59–66.
5. *Беляев Г. Ю.* Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 109–123.
6. *Запесоцкий Ю. А.* Символическая сущность бренда в современной культуре: автореф. дис. … канд. культурологии. СПб., 2009. 24 с.
7. *Каспаржак А. А., Ерохин С., Ээльмаа Ю.* и др. Артек 2.0. Перезагрузка. Концепция развития Международного детского центра «Артек» // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2015. № 3. С. 67–97.
8. *Кателина А. А.* Воспитательный потенциал детского лагеря // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2016. № 2. С. 222–232.
9. *Колывушко Л. М., Чунихина Л. В.* Возможности использования нейромаркетинговых технологий в повышении лояльности к бренду образовательной организации (на примере ФГБОУ «МДЦ „АРТЕК“») // Осознание культуры — залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: мат-лы XX Всерос. науч.-практ. конф. 2019. С. 410–413.
10. *Мурашова А. Г.* Артековская педагогика в поисках идеала научности, целей и ценностей воспитания // АРТЕК — СО-БЫТИЕ. 2013. № 3 (7). С. 6–9.
11. *Мурашова А. Г.* Развитие воспитательной деятельности педагогов детского оздоровительного центра в современных условиях. На примере Международного детского центра «Артек»: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2002. 20 с.
12. *Нефедова О. В.* Марочная стратегия образовательного учреждения: автореф. дис. … канд. экон. наук. М., 2006. 20 с.

13. *Парк В., Макиннис Д., Пристер Д.* и др. Привязанность к бренду и сила установки на бренд: концептуальные и эмпирические различия двух критически важных движущих сил капитала бренда (часть 1) // Бренд-менеджмент. 2012. № 1. С. 8–19.

14. Программа развития федерального государственного бюджетного учреждения «Артек» на 2015–2020 годы. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 10 марта 2015 года № 386-р // Правительство России [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/oAl03NBuQWc.pdf (дата обращения: 08.09.2020).

15. *Романенкова С. П.* Педагогические условия процесса самореализации подростка во временном детском объединении: автореф. … канд. пед. наук. М., 2007. 25 с.

16. *Солдатова Е. Л., Погорелов Д. Н.* Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 5. С. 105–124.

17. *Степанов П. В.* Вопросы воспитания в контексте дистанционной работы школьного педагога // ВНЕшкольник. 2020. № 4 (196). С. 21–22.

18. *Степанов П. В., Селиванова Н. Л., Круглов В. В.* и др. Воспитание в современной школе: от программы к действиям: методическое пособие для школьных педагогов и руководителей образовательных организаций / под ред. П. В. Степанова. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2020. 119 с. [Электронный ресурс]. URL: https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2020/10/metodicheskie-rekomendaczii_120-str.pdf (дата обращения: 11.11.2020).

19. *Цырлина Т. В.* Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века: дис. … д-ра пед. наук. М., 1999. 365 с.

20. *Шакурова М. В.* Идентичность школьников как личностный результат образования: проблема педагога // Грани познания. 2013. № 4 (24). С. 121–125.

21. *Шакурова М. В.* Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2 (41). С. 15–26.

EDUCATIVE POTENTIAL OF THE BRAND IN EDUCATION

The article is devoted to the socio-pedagogical analysis of the sociocultural phenomenon of the educational organization brand as a resource of social education. The authors understand the educational organization brand as a complex of impressions (associations, opinions, emotions) of the organization, which has developed among students, parents (legal representatives), graduates, local community and social partners. The article characterizes the structure of the brand of schools and children's associations, which ensures the upbringing of children in society. The values of the team, which are shared by all teachers, have the greatest impact on brand development. External characteristics, image and brand truth are less important for the development of the brand of the school's brand. The authors studied ways of developing educational brands for upbringing on the basis of advanced pedagogical experience, including the experience of famous "author's" schools. The article describes the sources of formation of the core, platform, identity of the school brand, describes the brand truths. The authors say that the educative potential of the brand of an educational organization is revealed in the process of developing the corporate ("school") identity of students, the formation of children's trust, respect and attachment to teachers and to the child-adult community. The authors show how the brand increases the strength and duration of the educational impact on the example of the children's camp "Artek".

Keywords: brand values, brand truth, school brand, Artek, social educative, national distinctness, educative potential.

References

- *Alieva L. V., Belyaev G. Yu.,* Grigor'ev D. V. i dr. Izmenyayushchayasya teoriya vospitaniya: problemy i perspektivy razvitiya: monografiya / pod red. N. L. Selivanovoj i P. V. Stepanova. M.: Pedagogicheskij poisk, 2017. 108 s. [In Rus].

- *Alieva L. V., Belyaev G. Yu.,* Grigor'ev D. V. i dr. Polisub"ektnost' vospitaniya kak uslovie konstruirovaniya social'no-pedagogicheskoj real'nosti: koncepciya / pod red. N. L. Selivanovoj. M.: ITIP RAO, 2009. 35 s. [In Rus].
- *Alikperov I. M.* Brending obrazovatel'noj organizacii: sostoyanie, vozmozhnosti, etapy razvitiya // Upravlenec. 2017. № 2. S. 21–27. [In Rus].
- *Bazanova O. M.* «Artekovec segodnya — artekovec vsegda!», ili Psihofiziologicheskoe obosnovaniya pryamogo i otsrochennogo effekta prebyvaniya v «Arteke» // ARTEK-SO-BYTIE. 2013. № 3 (7). S. 59–66. [In Rus].
- *Belyaev G. Yu.* Social'no-cifrovaya sreda kak istochnik novyh vozmozhnostej i novyh riskov dlya sovremennogo obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1, № 4 (69). S. 109–123. [In Rus].
- *Cyrlina T. V.* Gumanisticheskaya avtorskaya shkola kak sociokul'turnyj fenomen XX veka: dis. … d-ra ped. nauk. M., 1999. 365 s. [In Rus].
- *Kasparzhak A. A., Erohin S.,* Eel'maa Yu. i dr. Artek 2.0. Perezagruzka. Koncepciya razvitiya Mezhdunarodnogo detskogo centra «Artek» // Bibliotechka dlya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. 2015. № 3. S. 67–97. [In Rus].
- *Katelina A. A.* Vospitatel'nyj potencial detskogo lagerya // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2016. № 2. S. 222–232. [In Rus].
- *Kolyvushko L. M., Chunihina L. V.* Vozmozhnosti ispol'zovaniya nejromarketingovyh tekhnologij v povyshenii loyal'nosti k brendu obrazovatel'noj organizacii (na primere FGBOU «MDC „ARTEK“») // Osoznanie kul'tury — zalog obnovleniya obshchestva. Perspektivy razvitiya sovremennogo obshchestva: mat-ly XX Vseros. nauch.-prakt. konf. 2019. S. 410–413. [In Rus].
- *Murashova A. G.* Artekovskaya pedagogika v poiskah ideala nauchnosti, celej i cennostej vospitaniya // ARTEK — SO-BYTIE. 2013. № 3 (7). S. 6–9. [In Rus].
- *Murashova A. G.* Razvitie vospitatel'noj deyatel'nosti pedagogov detskogo ozdorovitel'nogo centra v sovremennyh usloviyah. Na primere Mezhdunarodnogo detskogo centra «Artek»: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 2002. 20 s. [In Rus].
- *Nefedova O. V.* Marochnaya strategiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: avtoref. dis. … kand. ekon. nauk. M., 2006. 20 s. [In Rus].
- *Park V., Makinnis D., Prister D.* i dr. Privyazannost' k brendu i sila ustanovki na brend: konceptual'nye i empiricheskie razlichiya dvuh kriticheski vazhnyh dvizhushchih sil kapitala brenda (chast' 1) // Brend-menedzhment. 2012. № 1. S. 8–19. [In Rus].
- Programma razvitiya federal'nogo gosudarstvennogo byudzhetnogo uchrezhdeniya «Artek» na 2015–2020 gody. Utverzhdena Postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 10 marta 2015 goda № 386-r // Pravitel'stvo Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: http://static.government.ru/media/files/oAl03NBuQWc.pdf (data obrashcheniya: 08.09.2020). [In Rus].
- *Romanenkova S. P.* Pedagogicheskie usloviya processa samorealizacii podrostka vo vremennom detskom ob"edinenii: avtoref. … kand. ped. nauk. M., 2007. 25 s. [In Rus].
- *Shakurova M. V.* Formirovanie identichnosti sovremennogo rebenka v kontekste sociokul'turnoj situacii ego razvitiya // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2016. № 2 (41). S. 15–26. [In Rus].
- *Shakurova M. V.* Identichnost' shkol'nikov kak lichnostnyj rezul'tat obrazovaniya: problema pedagoga // Grani poznaniya. 2013. № 4 (24). S. 121–125. [In Rus].
- *Soldatova E. L., Pogorelov D. N.* Fenomen virtual'noj identichnosti: sovremennoe sostoyanie problemy // Obrazovanie i nauka. 2018. T. 20, № 5. S. 105–124. [In Rus].
- *Stepanov P. V.* Voprosy vospitaniya v kontekste distancionnoj raboty shkol'nogo pedagoga // VNEshkol'nik. 2020. № 4 (196). S. 21–22. [In Rus].
- *Stepanov P. V., Selivanova N. L., Kruglov V. V.* i dr. Vospitanie v sovremennoj shkole: ot programmy k dejstviyam: metodicheskoe posobie dlya shkol'nyh pedagogov i rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij / pod red. P. V. Stepanova. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2020. 119 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2020/10/metodicheskie-rekomendaczii_120-str.pdf (data obrashcheniya: 11.11.2020). [In Rus].
- *Zapesockij Yu. A.* Simvolicheskaya sushchnost' brenda v sovremennoj kul'ture: avtoref. dis. … kand. kul'turologii. SPb., 2009. 24 s. [In Rus].

УДК 378.4

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ФАКТОРОВ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

О. В. Котомина

Старший преподаватель департамента менеджмента НИУ ВШЭ – Пермь, г. Пермь
E-mail: kotominaov@gmail.com

Olga V. Kotomina
Senior Lecturer, National Research University 'Higher School of Economics', Perm branch, Perm, Russia

А. И. Сажина

Старший преподаватель департамента менеджмента НИУ ВШЭ – Пермь, г. Пермь
E-mail: alexandra.perm@gmail.com

Aleksandra I. Sazhina
Senior Lecturer, National Research University 'Higher School of Economics', Perm branch, Perm, Russia

Семья как неформальный институт оказывает разностороннее влияние на ребенка, в том числе на его академическую успеваемость. В детском возрасте это влияние ярко выражено. По мере взросления ребенка влияние семьи трансформируется и может изменить свой характер.

В существующих исследованиях авторы концентрируют внимание на успеваемости одной группы обучающихся — либо школьников, либо студентов. В работе представлен сравнительный анализ результатов исследований влияния семьи на успеваемость обеих групп. Сравнение проводится по двум факторам — социально-экономический статус семьи и социальный семейный капитал. В статье рассматривается вопрос о том, сохраняют ли семейные факторы, доказавшие свое влияние на успеваемость школьников, значимость во время обучения ребенка в университете.

Обзор российских и зарубежных исследований показал, что социально-экономический статус семьи и социальный семейный капитал в целом оказывают положительное влияние на успеваемость как школьников, так и студентов. Однако отдельные составляющие этих факторов не подтвердили своей значимости (например, наличие братьев и сестер). Кроме того, было выявлено, что влияние семьи меняется в течение времени и определяется характером взаимоотношений между родителями и обучающимися.

Результаты данного обзора могут быть интересны исследователям в области образования,

Как цитировать статью: Котомина О. В., Сажина А. И. Влияние семейных факторов на академическую успеваемость обучающихся // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 143–156.

педагогики и психологии обучения, работникам образовательных учреждений, а также родителям школьников и студентов.

Ключевые слова: *академическая успеваемость, семейные факторы, социально-экономический статус семьи, социальный семейный капитал, школьники, студенты.*

Введение

Традиционно среди факторов, влияющих на академическую успеваемость, рассматриваются индивидуальные характеристики школьников и студентов, характеристики семьи, референтной группы, а также учебного заведения. Все эти факторы оказывают комплексное воздействие на уровень учебных достижений обучающихся.

Среди многообразия факторов семейные факторы оказывают значительное влияние на академическую успеваемость школьников, поскольку именно в семье ребенок проходит первичную социализацию, формирует основы мировоззрения, усваивает нравственные нормы поведения, получает первичные знания. Однако в настоящее время вопрос о том, сохраняют ли влияние семейные факторы на успеваемость студентов университета по сравнению со школьниками, не находит однозначного ответа. С одной стороны, студенты более взрослые, самостоятельные и независимые, что может снижать влияние семейных факторов на различные аспекты их жизни, в том числе и на успеваемость. С другой стороны, для родителей студенты остаются детьми, и семья продолжает влиять на их успеваемость и при обучении в университете. Наличие подобного противоречия объясняется существованием двух конкурирующих теорий — теории отделения-индивидуации и теории привязанности.

Теория отделения-индивидуации сформировалась в 1970-е годы. Индивидуация чаще всего описывается как процесс развития, который начинается с отделения от родителей, чтобы достичь самоопределения и способности действовать самостоятельно [15]. При этом излишняя вовлеченность родителей может препятствовать развитию самостоятельности студентов. Некоторые авторы отмечают, что автономия студентов является необходимым условием их эмоциональной адаптации в университете. Студенты с развитой самостоятельностью более способны к выполнению новых задач, которые появляются в связи с обучением в университете, например таких, как посещение занятий, выбор курсов, налаживание новых социальных связей [15].

Теория привязанности в контексте высшего образования возникла как конкурирующая теории отделения-индивидуации в 1990-х годах, и на ней часто строятся современные исследования, посвященные взаимоотношению между студентами и их родителями. Теория привязанности предполагает, что для студентов, поступающих в университет, поддержка родителей может выступать надежной опорой и в некоторой степени защитой, что в свою очередь ведет к развитию компетентности и автономии [12].

В данной работе рассматриваются исследования, проведенные в России и за рубежом с 2001 по 2020 годы. Целью работы является сопоставление того, как одни и те же семейные факторы (социально-экономический статус и социальный капитал) влияют на академическую успеваемость двух групп обучающихся: школьников и студентов.

Успеваемость характеризуется усвоенными в результате обучения знаниями, умениями и навыками. Академическая успеваемость находит свое выражение в оценочных баллах. В качестве меры успеваемости учащихся рассматриваются такие показатели, как средний балл по всем предметам (GPA), оценка по отдельным дисциплинам (например, по математике), оценка за комплексные тесты и другие.

В данной работе особое внимание уделено двум группам семейных факторов, влияющих на академическую успеваемость обучающихся. Во-первых, социально-экономический статус семьи, за счет которого формируются ценности высокой успеваемости, а также создаются возможности для успешного обучения. Например, оплата дополнительных курсов и занятий с репетиторами. Во-вторых, социальный капитал семьи, который обеспечивает социально-психологический климат, способствующий обучению. Например, наличие обоих родителей, число братьев и сестер в семье, вовлеченность родителей в процесс обучения.

Влияние семейных факторов на академическую успеваемость

Несмотря на то, что практически во всех исследованиях фиксируется наличие положительной связи обобщенных ресурсов семьи с успеваемостью, анализ влияния отдельных характеристик семьи может приводить исследователей к противоречивым результатам.

Социально-экономический статус (СЭС) — понятие, используемое для описания экономических и социальных условий жизни семьи. Чаще всего к СЭС относят уровень дохода семьи и уровень образования родителей.

Дж. Коулман одним из первых обратил внимание на то, что в семьях с более высоким уровнем дохода существует возможность создания дополнительных условий, положительно влияющих на академическую успеваемость школьников [7]. В последующие годы исследователи из разных стран подтвердили наличие положительной и значимой корреляции между уровнем дохода родителей и успеваемостью школьника. Одно из объяснений такой взаимосвязи заключается в том, что, доход определяет возможность семьи нести прямые и косвенные издержки, связанные с поддержкой родителями детей в получении ими образования, а именно оплачивать школу, подготовительные курсы, дополнительные занятия и репетиторов по основным предметам, содержать ребенка во время обучения [1; 3]. Другое объяснение влияния дохода на успеваемость связано с тем, что высокий доход семьи дает возможность матери не работать и уделять больше времени воспитанию детей, что может способствовать более высокой успеваемости.

Недостаток финансовых ресурсов в семье может являться причиной получения ребенком менее качественного школьного образования. Возможности получения образования у детей из бедных семей оказываются ограниченными уже в дошкольном возрасте, и далее они, как правило, учатся в школах, дающих менее качественное образование, получают более низкие оценки, не могут заниматься дополнительно, посещать различные курсы и кружки и в результате их уровень собственного человеческого капитала оказывается ниже, чем у сверстников из обеспеченных и более образованных семей [3].

Однако в ряде эмпирических исследований было доказано, что высокий уровень доходов сам по себе не является фактором высокой успеваемости учащихся. Согласно результатам этих исследований, доход может оказать влияние на ценностные установки в семье, но не на академическую успеваемость напрямую [4].

Так же как и при обучении в школе, материальное положение семьи оказывает влияние на успеваемость студентов университета. Низкие достижения обучающихся в университете тесно коррелируют с нехваткой ресурсов, и некоторые исследования подтверждают взаимосвязь между низким социально-экономическим статусом и низкой успеваемостью [14].

В исследовании М. Ажара с соавторами выявлена положительная взаимосвязь дохода с академической успеваемостью студентов [6]. Низкий доход семьи вынуждает родителей больше времени затрачивать на

удовлетворение базовых потребностей всей семьи, следовательно, время на поддержание своих детей и контроль их успеваемости ограничено, и наоборот. Результаты исследования показывают, что чем выше доход семьи, тем выше средний балл студента (GPA).

Следующим значимым фактором социально-экономического статуса семьи является образование родителей. Исследователи сходятся во мнении, что школьник, оба родителя которого имеют высокий уровень образования, с большей вероятностью будет получать высокие оценки [3; 4]. Авторы предлагают различные объяснения данной взаимосвязи. Дети из семей, в которых родители имеют высшее образование, обладают такими преимуществами перед детьми из других семей, как более основательный выбор школы, выбор преподавателя, выбор для ребенка дополнительных курсов и прочее. В целом дети более образованных родителей прикладывают больше усилий в обучении, так как еще со школы ориентированы на получение высшего образования, что влияет на академическую успеваемость. Родители с низким уровнем грамотности реже и менее уверенно помогают детям с чтением и письмом. Дети таких родителей обладают более низкими когнитивными способностями и уровнем развития языка, что создает барьеры для высокой успеваемости.

Таким образом, результаты современных исследований показывают, что образование родителей хорошо предсказывает успехи в учебе и уровень образования, которого могут достичь дети. Более того, наивысшие оценки по всем предметам получают школьники, у которых оба родителя имеют высшее образование [3].

Помимо исследований влияния на академическую успеваемость школьников уровня образования родителей как совокупного показателя, в ряде исследований проводится анализ эффектов образования каждого из родителей по отдельности. Следует отметить, что раздельный анализ приводит исследователей к неоднозначным результатам.

И. Хаккинен и ее коллеги на основе исследования, проведенного в Финляндии, установили, что, хотя уровень образования обоих родителей положительно влияет на академическую успеваемость учеников, образование матери имеет более сильный положительный эффект на оценки детей, чем образование отца [11]. Этот факт исследователи объяснили более тесной связью между ребенком и матерью, в то время как коммуникации учеников с отцами ограничены ввиду того, что в среднем

отцы большую часть времени проводят на работе. Возможно, этот результат оказался зависимым от существующих в обществе культурных традиций, поэтому не подтвердился при проведении исследований в Уганде и Турции. Так, Р. Вамала с соавторами установили, что в Уганде уровень образования отца оказывает более существенное влияние на результаты детей в чтении и математике, чем уровень образования матери [18]. Даже начальный уровень образования отца оказывает положительный эффект на успеваемость школьников, в то время как значимое влияние матери наблюдается, только если у нее среднее или высшее образование. Исследователи говорят, что образование отцов может играть немаловажную роль, так как они во многом определяют социально-экономический статус семьи: например, чем выше уровень дохода отца, тем в среднем более высоким является статус семьи в целом.

В определенной степени выводы работы Р. Вамала с соавторами [18] подтверждаются в работе С. Эркан [9]. Проведя исследование влияния уровня образования родителей на учебные достижения турецких школьников, автор установила, что влияние отцовского образования более значимо при одинаковом уровне образования обоих родителей. Можно предположить, что этот результат определяется традициями и положением женщины в обществе. Так, в ряде стран женщины могут обладать меньшей степенью независимости, не получать высшее образование, не работать, а посвящать себя дому и воспитанию детей.

Наряду с этим существует мнение, что влияние образования отца и матери может объясняться не только традициями в обществе, но и носить гендерный характер, то есть учащиеся женского пола получают больше пользы от образования матери, а студенты мужского пола — от образования отца [16].

В исследованиях академической успеваемости студентов университета также уделяется внимание фактору образования родителей. Так, М. Ажар с соавторами доказали, что студенты, родители которых имели высшее образование, демонстрировали более высокий средний балл (GPA) [6]. Возможно, это связано с тем, что, с одной стороны, ожидания родителей с высшим образованием от обучения своих детей влияют на формирование ответственности студентов и их усилия, которые они прикладывают во время учебы. С другой стороны, родители, имеющие высшее образование, являются достаточно компетентными для оказания помощи своим детям во время обучения.

В исследовании, проведенном в США, было выявлено, что уровень образования отца оказывает значимое положительное влияние на успеваемость студентов университета, а образование матери является отрицательным предиктором академической успеваемости [10]. Авторы не представили обоснования данного результата. Можно предположить, что в некоторых случаях негативное влияние образования матери связано с повышенными требованиями к ребенку и тотальным контролем, что может приводить к конфликтам и снижать мотивацию студента к обучению.

Таким образом, говоря о социально-экономическом статусе семьи, можно сделать вывод, что доход семьи оказывает положительное влияние на академическую успеваемость как школьников, так и студентов. Однако следует отметить, что это опосредованное влияние за счет формирования ценностей и создания условий для достижения лучших академических результатов. Образование родителей является предиктором успеваемости школьников, однако влияние образования отца и матери может различаться. Образование родителей студентов университета также оказывает влияние на академическую успеваемость. В ситуации, когда родители имеют высшее образование, они достаточно компетентны, чтобы делиться собственным опытом и помогать своим детям справляться с трудностями во время обучения в университете. При этом низкий уровень образования родителей может служить негативной моделью для студента и мотиватором для более высоких академических результатов.

Следующим семейным фактором, влияющим на академическую успеваемость, является социальный капитал. Понятие социального капитала было введено социологом П. Бурдьё, который определял его как совокупность реальных или потенциальных ресурсов, связанных с членством в группе [2]. Именно группа дает своим членам опору в виде коллективного капитала, «репутации» и т.д. Социальный капитал детей начинает формироваться на основе их отношений с членами семьи (семейного социального капитала), которые определяют возможности детей по выстраиванию социальных взаимодействий в семье, а впоследствии и за ее пределами.

П. Бурдьё описывал прямую связь между семейным происхождением, социальным капиталом и академической успеваемостью и использовал социальный капитал для объяснения неравенства в академических успехах учащихся [2].

Впоследствии концепция П. Бурдьё была обновлена и дополнена Дж. Коулманом (1988). Он предложил следующую структуру семейного социального капитала: наличие двух родителей в семье, число братьев и сестер, образовательные ожидания родителей (т.е. будет ли ребенок учиться в вузе), частота обсуждений с родителями школьной жизни и близость между поколениями (т.е. близкие отношения с родителями друзей своих детей). Используя эти переменные, Дж. Коулман обнаружил, что семейный социальный капитал имеет значимую отрицательную взаимосвязь с вероятностью выбытия / отчисления из школы [7].

Описанная выше структура семейного социального капитала из пяти переменных считается традиционной, однако многие исследования концентрируют внимание на первых двух факторах — наличие двух родителей в семье и число братьев и сестер. Рассмотрим влияние этих составляющих семейного социального капитала на академическую успеваемость.

Несмотря на то, что в кросс-культурном исследовании Ю. Чертковой с соавторами [5] подтверждается, что проживание с двумя родителями обеспечивает более высокие академические результаты в школе, существуют исследования, в которых данная взаимосвязь является незначимой. Например, такой результат был получен в исследовании, проведенном на выборке российских школьников [4]. Такое противоречие результатов может объясняться ролью женщины в обществе, которая оказывает определяющее влияние на воспитание детей и их обучение в школе и низкой вовлеченности отцов в обучение детей при условии наличия двух родителей. То есть, даже если в семье оба родителя, то, как правило, поддержка обучения ребенка в школе является обязанностью матери, с минимальным участием отца.

Наличие двух родителей может оказывать влияние на академическую успеваемость не напрямую, а опосредованно через доход семьи. Когда в семье только один родитель, он вынужден работать, чтобы обеспечить семью, поэтому может сравнительно мало времени и внимания уделять успеваемости своего ребенка. Высокий доход семьи в свою очередь определяет социальное окружение через взаимодействие с семьями с таким же уровнем дохода, что формирует социальный капитал и положительно влияет на академическую успеваемость.

Количество братьев и сестер можно рассматривать как форму распределения ресурсов, то есть чем больше братьев и сестер в семье, тем

меньше общих семейных ресурсов (денег, времени и др.) приходится на каждого ребенка. Можно предположить, что количество братьев и сестер оказывает негативное влияние на академическую успеваемость. Единственные дети оказываются, как правило, обладателями более высокого интеллекта, достигают наилучших успехов в обучении, имеют больше шансов получить высшее образование по сравнению с детьми, имеющими сиблингов. А среди детей, у которых есть братья или сестры, в наиболее благоприятном положении в отношении когнитивного развития являются старшие (первые) дети [5]. Единственные дети преимущественно общаются со взрослыми членами семьи, получая от них знания, усваивая полезные умения и навыки, что обогащает их когнитивную сферу. Старшие дети в свою очередь развиваются путем взаимодействия с родителями, при этом также обучая младших сиблингов. Младшие дети общаются преимущественно со старшими братьями и сестрами и в меньшей степени имеют доступ к социальному капиталу родителей.

Позднее как составляющую семейного социального капитала стали рассматривать такой показатель, как родительская вовлеченность. Под родительской вовлеченностью в образовательный процесс своих детей понимается осознанное и активное участие родителей в различных составляющих данного процесса. Выделяют три основных направления родительской вовлеченности: вовлеченность дома, вовлеченность в школе и академическая социализация (как развитие родителями навыков разрешения проблем и самостоятельного принятия академических решений).

Анализируя родительскую вовлеченность, исследователи делают акцент на различных уровнях обучения в школе. В начальной школе вовлеченность родителей максимальна. Далее, по мере взросления ребенка, доля вовлеченных в процесс обучения родителей сокращается [17]. При переходе ребенка в старшую школу меняются стратегии участия семьи в образовании, на этом этапе родители в большей степени способствуют социализации детей. Однако следует отметить, что влияние родительской вовлеченности на академическую успеваемость остается положительным на протяжении всего времени обучения в школе.

Исследование, проведенное в странах Восточной Азии, характеризующихся высоким уровнем успеваемости, сравнительно стандартизированной системой образования и отсутствием политики, поощряющей отношения между семьей и школой (в отличие от США), также показы-

вает положительную связь между участием родителей и академической успеваемостью школьников. Сила взаимосвязи между родительской вовлеченностью и успеваемостью варьировалась в зависимости от типа вовлеченности, и академическая социализация оказалась самым сильным предиктором [13].

Таким образом, несмотря на то, что исследователями признается значимость семейного социального капитала для академической успеваемости школьников, отдельные его составляющие могут оказывать разное влияние.

Так же как и на академическую успеваемость школьников, наличие обоих родителей оказывает сильное влияние на отношение к учебе и успеваемость студентов университета. Этот вывод можно объяснить тем, что дети, воспитанные в неполной семье, часто страдают от некоторых эмоциональных проблем, имеют проблемы с дисциплиной, что может помешать их успеваемости. С другой стороны, дети, выросшие в полной семье с двумя родителями, часто стабильны эмоционально и испытывают меньше эмоциональных проблем, тем самым повышая стремление к академическим результатам.

Количество детей как составляющая фактора семейного социального капитала оказывает влияние на академическую успеваемость школьников. Однако при исследовании студентов университета было выявлено отсутствие корреляции между количеством детей в семье и успеваемостью [8]. Автор обращает внимание на то, что большинство участвующих в исследовании студентов имели не более двух братьев и сестер. Возможно, данная взаимосвязь поменяется при рассмотрении семей с большим количеством детей (более трех). Возможно, отсутствие взаимосвязи связано с тем, что студенты, поступая в университет, часто начинают жить отдельно от семьи, не вовлечены в процесс ухода за младшими братьями и сестрами.

Исследователи также уделяют значительное внимание влиянию вовлеченности родителей на академическую успеваемость студентов. Теория привязанности говорит о том, что вовлеченность помогает родителям быть в курсе процессов, происходящих в университете, понимать то, за что они платят, и помогает студентам получать необходимую поддержку, когда они сталкиваются со сложностями обучения в университете [12].

Студенты могут воспользоваться семейным социальным капиталом в форме информации либо в форме поддержки. Доступ к информацион-

ному социальному капиталу напрямую связан с уровнем образования родителей. Исследования показывают, что образование родителей оказывает большее влияние на академическую успеваемость, чем доход [16]. Важно, что преимущества, связанные с информационным социальным капиталом, не уменьшаются со временем. Вторая форма — родительская поддержка — приводит к внутренне мотивированному обучению, подразумевающему обучение ради личного вознаграждения, а не на основе внешних факторов мотивации, таких как хорошая работа или доход. Такой тип мотивации обеспечивает лучшие результаты обучения [16].

Таким образом, для успеваемости студентов университета, так же как и для школьников, значимым является наличие обоих родителей, проживание в полной семье и родительская вовлеченность, в то время как фактор наличия братьев и сестер не подтверждает свою значимость.

Заключение

Цели обучения в школе и университете различны, и они требуют разных типов участия родителей во время обучения детей. Ряд работ, посвященных изучению связи семейных факторов с академической успеваемостью студентов университетов, существенно уже, как и сам набор характеристик семейных ресурсов, изучаемых в таких исследованиях. Поэтому вопрос о том, сохраняют ли факторы, влияющие на успеваемость во время обучения в школе, свою значимость во время получения высшего образования, остается открытым.

Можно сделать вывод, что семья играет важную роль в академической успеваемости школьников и студентов. Влияние семьи меняется в течение времени и определяется характером взаимоотношений между родителями и обучающимися. Во время обучения в школе дети недостаточно самостоятельны, и родители влияют на детей, формируя определенные ценности, выступая примером, помогая с выполнением заданий и контролируя академические результаты. Во время обучения детей в университете родители продолжают оказывать на них влияние, но их приоритетные роли меняются в сторону экспертной помощи и психологической поддержки. Получается, чем старше ребенок, тем уже горизонт того, в чем родители рассматриваются им как источник знаний и компетенций.

Также сравнительный анализ показал, что влияние семейных факторов на академическую успеваемость обучающихся определяется в числе

прочего и национальными и культурными особенностями. Социальная роль родителей и традиционно ожидаемое поведение при ее реализации обусловливает разную степень воздействия на успеваемость детей. Более глубокое изучение влияния семейных факторов на успеваемость студентов университетов в разных странах может стать следующим этапом исследования.

Литература

1. *Богомазова Д. А.* Влияние семьи на становление личности ребенка и его успеваемость // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: сб. ст. II Всеросс. науч.-практ. конф. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2020. С. 217–220.
2. *Бурдьё П.* Формы капитала / пер. с англ. М. С. Добряковой // Экономическая социология. 2002. Т. 3, № 5. С. 60–74.
3. *Рощина Я. М.* Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257–277.
4. *Товар Гарсиа Э. Д.* Связь между образованием родителей, успеваемостью и образовательными траекториями школьников в Татарстане // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 252–269.
5. *Черткова Ю. Д., Егорова М. С., Зырянова Н. М.* и др. Состав семьи и академическая успеваемость детей: кросс-культурное исследование // Психологические проблемы современной семьи. 2015. С. 225–244.
6. *Azhar M., Nadeem S., Naz F.,* et al. Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students // European Journal of Psychological Research. 2014. Vol. 1, No. 1. P. 1–9.
7. *Coleman J. S.* Social capital in the creation of human capital // American Journal of Sociology. 1988. Vol. 94. P. 95–120.
8. *Downey D. B.* Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation // American Psychologist. 2001. Vol. 56, No. 6–7. P. 497–504.
9. *Erkan S. S. S.* Evaluation primary school students' achievement of objectives in English lessons // Educational Research and Reviews. 2015. No. 15. P. 2153–2163.
10. *Fike D. S., Fike R.* Predictors of first-year student retention in the community college // Community college review. 2008. Vol. 36, No. 2. P. 68–88.
11. *Häkkinen I., Kirjavainen T., Uusitalo R.* School resources and student achievement revisited: new evidence from panel data // Economics of Education Review. 2003. Vol. 22, No. 3. C. 329–335.
12. *Kenny M. E., Donaldson G. A.* The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women // Journal of College Student Development. 1992. Vol. 33, No. 5. P. 431–438.
13. *Kim S.* Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries // Education and Urban Society. 2020. Vol. 52, No. 2. P. 312–337.
14. *Lacour M., Tissington L. D.* The effects of poverty on academic achievement // Educational Research and Reviews. 2011. Vol. 6, No. 7. P. 522–527.
15. *Mattanah J. F., Hancock G. R., Brand B. L.* Parental Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediational Effects // Journal of Counseling Psychology. 2004. Vol. 51, No. 2. P. 213.
16. *Mishra S.* Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students // Educational Research Review. 2020. Vol. 29. Article 100307.
17. *Silinskas G., Kikas E.* Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation // Scandinavian Journal of Educational Research. 2019. Vol. 63, No. 1. P. 17–37.
18. *Wamala R., Saint Kizito O., Jjemba E.* Academic Achievement of Ugandan Sixth Grade Students: Influence of Parents' Education Levels // Contemporary Issues in Education Research (Online). 2013.

Vol. 6, No. 1. P. 133–142.

THE INFLUENCE OF FAMILY ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS

The family as an informal institution has a diverse influence on the child, including his academic performance. In childhood, this influence is pronounced. As the child grows older, the influence of the family transforms and may change the nature of its influence.

Generally, in existing studies, the authors focus on the academic performance of one particular group — either schoolchildren or students. The paper presents a comparative analysis of the results of studies of the family influence on the schoolchildren and university students' academic performance. The comparison is made according to two factors — the socio-economic status of the family and the social capital of the family. This paper examines the question of whether family factors that have proven their influence on the performance of schoolchildren retain their influence on the performance of students during university education.

A literature review of Russian and foreign studies has shown that in general the socioeconomic status of the family and the social family capital have a positive effect on the academic performance of both schoolchildren and students. However, some issues of these factors did not confirm their importance (for example, the presence of brothers and sisters). In addition, it was found that the influence of the family changes over time and is determined by the nature of the relationship between parents and students.

The results of this review may be of interest to researchers in the field of education, pedagogy and psychology of learning, employees of educational institutions, as well as parents of schoolchildren and students.

Keywords: Academic performance, family factors, socio-economic status of the family, social family capital, schoolchildren, students.

References

- *Azhar M., Nadeem S., Naz F.,* et al. Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students // European Journal of Psychological Research. 2014. Vol. 1, No. 1. P. 1–9.
- *Bogomazova D. A.* Vliyanie sem'i na stanovlenie lichnosti rebenka i ego uspevaemost' // Obrazovanie, vospitanie i pedagogika: tradicii, opyt, innovacii: sb. st. II Vseross. nauch.-prakt. konf. Penza: Nauka i Prosveshchenie (IP Gulyaev G. Yu.), 2020. S. 217–220. [In Rus].
- *Burd'yo P.* Formy kapitala / per. s angl. M. S. Dobryakovoj // Ekonomicheskaya sociologiya. 2002. T. 3, № 5. S. 60–74. [In Rus].
- *Chertkova Yu. D., Egorova M. S., Zyryanova N. M.* i dr. Sostav sem'i i akademicheskaya uspevaemost' detej: kross-kul'turnoe issledovanie // Psihologicheskie problemy sovremennoj sem'i. 2015. S. 225–244. [In Rus].
- *Coleman J. S.* Social capital in the creation of human capital // American Journal of Sociology. 1988. Vol. 94. P. 95–120.
- *Downey D. B.* Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation // American Psychologist. 2001. Vol. 56, No. 6–7. P. 497–504.
- *Erkan S. S. S.* Evaluation primary school students\' achievement of objectives in English lessons // Educational Research and Reviews. 2015. No. 15. P. 2153–2163.
- *Fike D. S., Fike R.* Predictors of first-year student retention in the community college // Community college review. 2008. Vol. 36, No. 2. P. 68–88.

- *Häkkinen I., Kirjavainen T., Uusitalo R.* School resources and student achievement revisited: new evidence from panel data // Economics of Education Review. 2003. Vol. 22, No. 3. S. 329–335.
- *Kenny M. E., Donaldson G. A.* The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women // Journal of College Student Development. 1992. Vol. 33, No. 5. P. 431–438.
- *Kim S.* Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries // Education and Urban Society. 2020. Vol. 52, No. 2. P. 312–337.
- *Lacour M., Tissington L. D.* The effects of poverty on academic achievement // Educational Research and Reviews. 2011. Vol. 6, No. 7. P. 522–527.
- *Mattanah J. F., Hancock G. R., Brand B. L.* Parental Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediational Effects // Journal of Counseling Psychology. 2004. Vol. 51, No. 2. P. 213.
- *Mishra S.* Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students // Educational Research Review. 2020. Vol. 29. Article 100307.
- *Roshchina Ya. M.* Semejnyj kapital kak faktor obrazovatel'nyh vozmozhnostej rossijskih shkol'nikov // Voprosy obrazovaniya. 2012. № 1. S. 257–277. [In Rus].
- *Silinskas G., Kikas E.* Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation // Scandinavian Journal of Educational Research. 2019. Vol. 63, No. 1. P. 17–37.
- *Tovar Garsia E. D.* Svyaz' mezhdu obrazovaniem roditelej, uspevaemost'yu i obrazovatel'nymi traektoriyami shkol'nikov v Tatarstane // Voprosy obrazovaniya. 2013. № 2. S. 252–269. [In Rus].
- *Wamala R., Saint Kizito O., Jjemba E.* Academic Achievement of Ugandan Sixth Grade Students: Influence of Parents' Education Levels // Contemporary Issues in Education Research (Online). 2013. Vol. 6, No. 1. P. 133–142.

20 января 2021 г. Электронный периодический журнал «Вестник образования» в статье «Воспитание детей: тенденции и задел на будущее» опубликовал интервью главного научного сотрудника лаборатории стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО, доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО Наталии Леонидовны Селивановой о внедрении примерной программы воспитания в школы России.

22 января 2021 г. В рамках Школы молодого ученого Института состоялась лекция «Изменения в системах образования (общего и профессионального) в странах Европы». Лектор: Курдюмова Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики.

29 января 2021 г. В рамках Школы молодого ученого Института состоялась лекция «Формирование измерительной квалификации педагога в информационную эпоху». Лектор: Найденова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией педагогической компаративистики.

04 февраля 2021 г. Вышла в свет монография сотрудника Института М. И. Макарова, написанная им в соавторстве с М. А. Лукацким и Е. А. Крикуновой,— «Очеловечивание человека, или Воспитание без тайн». Сегодня человек оказался на перепутье. Перед ним веер дорог, ведущих в будущее. Какую он выберет? Во многом это зависит от того, какими ценностными ориентирами будет руководствоваться сфера образования. Это убеждение и есть идейное основание настоящей книги.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученая степень, звание (если имеются);
– должность;
– место работы;
– адрес (место проживания);
– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
– аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
– ключевые слова: 7–10 слов;
– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, ул. Жуковского 16
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru