

Министерство образования и науки Российской Федерации
Министерство образования и науки Красноярского края
Сибирский федеральный университет
Красноярский педагогический колледж №1 им.М.Горького

**Опыт, проблемы и перспективы
в прикладном бакалавриате
психолого-педагогического
направления**

Коллективная монография

Под общей редакцией
д-ра пед. наук, профессора, чл.–кор. РАО
О.Г. Смоляниновой

Красноярск
СФУ
2011

УДК 378.147:159.9

ББК 74.580.22

О 60

Рецензенты:

О.Я. Кравец, доктор технических наук,
профессор Воронежского государственного
технического университета

О.Ю. Заславская, доктор педагогических наук,
профессор Московского городского
педагогического университета

О 60 Опыт, проблемы и перспективы в прикладном бакалавриате психолого-педагогического направления: коллективная монография / отв. ред. О.Г. Смолянинова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун–т, 2011. – 157 с.

ISBN 978-5-7638-2365-3

В коллективной монографии представлены результаты федерального эксперимента по прикладному бакалавриату психолого-педагогического направления. Издание содержит концепцию проекта по подготовке преподавателей развивающего обучения, описаны новые формы подготовки студентов, проанализирован первый год обучения по программе прикладного бакалавриата, опыт учебной практики.

УДК 378.147:159.9

ББК 74.580.22

ISBN 978-5-7638-2365-3

© Сибирский
федеральный
университет, 2011

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ВВЕДЕНИЕ	6
РАЗДЕЛ 1. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	9
1.1. Фактология развития психолого-педагогического факультета	10
1.2. Научные, исследовательские, аналитические материалы проекта и достижения	13
РАЗДЕЛ 2. ПРОЕКТ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	22
2.1. Концепция прикладного бакалавриата	22
2.2. Кейс-стади: прикладной бакалавриат по направлению «психолого-педагогическое образование»	32
РАЗДЕЛ 3. НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА	42
3.1. Введение студентов в профессию педагога развивающего обучения в соответствии с современными требованиями к их учебно-профессиональной подготовке и развитию	42
3.2. Перспективы и ресурсы организационно-деятельностных игр	50
3.3. Дизайн оценочной деятельности в рамках программы прикладного бакалавриата	60
РАЗДЕЛ 4. ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	69
4.1. Информационная компетентность как элемент профессио- граммы выпускника прикладного бакалавриата по направлению «Психология и педагогика начального образования»	69
4.2. Информационно-технологическая подготовка бакалавра по направлению «Психология и педагогика начального образования» в условиях прикладного бакалавриата	88
4.3. Технология «е-портфолио» в системе подготовки педагогов развивающего обучения	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	112
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ	114
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	118
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	131

ПРЕДИСЛОВИЕ

Коллективная монография посвящена актуальным вопросам создания и развития программы прикладного психолого-педагогического бакалавриата в Институте педагогики психологии и социологии (ИППС) Сибирского федерального университета (СФУ). Опубликованные здесь материалы являются результатом многолетней работы авторского коллектива проекта, который был поддержан министерством образования и науки РФ в 2010 г., министерством образования и науки Красноярского края в 2010-2011 гг., Красноярским краевым фондом поддержки научно-технической деятельности в рамках социальных и гуманитарных исследований в 2011 г. и администрацией Сибирского федерального университета. Только благодаря организационной поддержке и финансовым инвестициям перечисленных организаций и ведомств проект СФУ в 2010 г. получил свое развитие.

Благодарности

Необходимо отметить, что инициатором и «локомотивом» команды проекта прикладного бакалавриата является уникальный педагог, новатор образовательных перемен в системе СПО Красноярского края, директор Красноярского педагогического колледжа №1 Анна Федоровна Лузакова. Именно благодаря ее усилиям и энтузиазму проект состоялся и живет, хотя во время его запуска участники столкнулись с массой юридических, методических и административных проблем.

Хотелось бы выразить благодарность руководству СФУ и в первую очередь академику РАН, ректору СФУ Е.А. Ваганову за поддержку наших инициатив и помощь в осуществлении проекта. В 2011 г. для решения проблем администрирования учебного процесса по прикладному бакалавриату Евгений Александрович поддержал создание в ИППС базовой кафедры «Педагогика развития».

Запуск программы прикладного бакалавриата в СФУ должен был быть осуществлен по учебным планам, ориентированным на стандарты ГОС ВПО–3. На момент старта существовали только проекты этих стандартов. Благодаря работе сотрудников кафедр информационных технологий образования и педагогики высшей школы и команды педколледжа №1 (руководитель сектора учебного отдела ИППС доцент Т.В. Окладникова) нам удалось разработать план под-

готовки учителей развивающего обучения в кредитно–модульной модели с детализацией общекультурных, общих профессиональных и профессиональных компетентностей в области психолого-педагогического бакалавриата. Данный проект не мог быть реализован без поддержки министра образования и науки Красноярского края Вячеслава Владимировича Башева и его заместителя Ольги Николаевны Никитиной. Процессы реформирования системы СПО/ВПО Красноярского края, продуктивная поддержка инноваций по внедрению программ прикладного бакалавриата для ведущих отраслей Красноярского края позволили данным программам жить и развиваться.

Монография подготовлена при содействии Красноярского краевого фонда поддержки научно-технической деятельности в рамках проекта КФ-32 «Разработка показателей эффективности образовательных программ прикладного бакалавриата» (2011 г., рук. О.Г. Смолянинова) и 1-го этапа проекта «Создание практико-ориентированного бакалавриата подготовки учителей начальных классов РО» на базе КГБОУ СПО «Красноярский педагогический колледж №1 им.М.Горького» (рук. А.Ф. Лузакова).

ВВЕДЕНИЕ

Замысел данного проекта возник на психолого-педагогическом факультете (ППФ) Красноярского государственного университета (КрасГУ), истории создания которого посвящен **первый раздел монографии**. Мы посчитали важным описать «индивидуализированную» реконструкцию зарождения и развития ППФ КрасГУ как успешно реализованного гуманитарного проекта, воплощенного замысла социальной общности многих поколений выпускников, преподавателей, «отцов – основателей», продолжающих традиции и действия по методологии развивающего обучения (РО). Данный раздел специфичен стилем текстов, которые содержат фактологию всего проекта; аналитику научных проектов, представленных в культурных продуктах его участников, и «самоотчеты» – индивидуальные интерпретации событий. В раздел включены интервью с основателями ППФ (Б.И. Хасаном, В.Г. Васильевым, А.М. Ароновым), первыми студентами факультета, ныне преподавателями ИППС (Е.Ю. Федоренко, О.В. Знаменской, О.С. Островецх), деканом ППФ (О.Г. Смоляниновой)¹. Данный раздел познакомит читателей с уникальным, в России успешно реализованным и институализированным гуманитарным проектом в сфере высшего образования, использующим инновационные формы мастерских и организационно-деятельностных игр, поможет понять основания технологии развивающего обучения, внедряемой на протяжении 25 лет в Красноярске. Преподаватели и студенты ППФ едины в понимании необходимости подготовки учителей для Новой школы России в парадигме «иной педагогики и психологии – Педагогики и Психологии Развития».

Второй раздел монографии посвящен описанию проекта прикладного бакалавриата для подготовки учителей развивающего обучения. В данном разделе представлены две позиции: руководителя проекта «Проектирование программ прикладного бакалавриата подготовки кадров в учреждениях СПО края для ведущих отраслей края», кандидата физико-математических наук, доцента В.Г. Васильева и руководителя проектов «Создание практико-ориентированного бакалавриа-

¹ В ходе реорганизации и превращения КГУ в СФУ в 2010 г. ППФ был преобразован в Институт педагогики, психологии и социологии.

та подготовки учителей начальных классов РО» на базе КГБОУ СПО «Красноярский педагогический колледж №1 им. М. Горького», «Разработка системной модели показателей эффективности образовательных программ прикладного бакалавриата» доктора педагогических наук, профессора О.Г. Смоляниновой. Здесь представлена история проектного замысла, его актуальность. В разделе обсуждается феноменология «прикладного бакалавриата», описан опыт сотрудничества системы СПО/ВПО в рамках консорциума ИППС СФУ с Педагогическим колледжем №1. Следует отметить, что институализация проекта по прикладному психолого-педагогическому бакалавриату стала возможной после победы ИППС СФУ во Всероссийском конкурсе Министерства науки и образования РФ в мае 2010 г. Объединив усилия команд ИППС СФУ и Красноярского педагогического колледжа №1, мы выиграли этот конкурс, в котором участвовали 102 образовательных учреждения. ИППС СФУ оказался в числе 30-ти победителей, а единственным в области психолого-педагогического образования – что, на наш взгляд, реально свидетельствовало о высоком качестве представленной образовательной программы подготовки бакалавров для системы развивающего обучения. Открыв набор на прикладной бакалавриат в разгар приемной кампании – 2010, мы получили неплохой конкурс среди абитуриентов (2,5). «Прикладность» гуманитарной технологии в рамках программы психолого-педагогического бакалавриата, по замыслу авторов проекта, должна осуществляться за счет создания единого образовательного пространства, объединяющего методические, информационные и научно-педагогические ресурсы Института педагогики, психологии и социологии СФУ, Красноярского педколледжа №1 и базовых школ Красноярска, реализующих программу развивающего обучения Эльконина-Давыдова в течение последних десятилетий. Программа прикладного бакалавриата предусматривает стандартные для системы ВПО учебные циклы (гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный; профессиональный) и разделы (физическая культура; преддипломная практика, государственная (итоговая) аттестация).

«Изюминкой» прикладного бакалавриата являются НЕСТАНДАРТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ и ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ФОРМЫ подготовки студентов, описанию которых посвящен **третий раздел монографии**. В соответствии с требованиями эксперимента по прикладному бакалавриату не менее 50% занятий должны проводиться в интерактивной форме. Здесь представлено новое содержание курса «Введение в профессию. Основы деятельности учителя развива-

ющего обучения», способы и этапы организации совместной учебно-профессиональной деятельности преподавателя и студента, анализ проблем и результатов. В данном разделе также показаны перспективы организационно-деятельностных игр как интерактивной формы вовлечения студентов в реальную деятельность, способа занятия рефлексивной позиции, метода раскрытия и исследования собственных ресурсов.

В условиях информационного общества XXI века актуальна задача развития информационных и коммуникативных компетентностей будущих учителей. **Четвертый раздел монографии** посвящена информационной составляющей в подготовке студентов прикладного бакалавриата. Обсуждаются вопросы становления и развития информационных и коммуникативных компетентностей с позиции профессиональных квалификаций выпускников прикладного психолого-педагогического бакалавриата в цикле информационно-технологической подготовки студентов. Отдельный параграф отведен описанию возможностей и перспектив электронного портфолио как технологии аутентичного оценивания и профессионального развития будущих педагогов. Представлен реальный опыт реализации данной технологии в рамках образовательной программы психолого-педагогического бакалавриата с позиции развития рефлексии, формирования и развития базовых и профессиональных компетентностей учителя развивающего обучения.

РАЗДЕЛ 1

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Авторы: Ю.Г. Юдина,
А.Р. Малышонок*

Психолого-педагогический факультет – сокращенно ППФ – это успешно реализованный гуманитарный проект, который имеет свою концепцию, воплощенную в определенном проектном замысле и в той социальной общности, которая появилась и по сей день продолжает жить и действовать.

Чтобы реконструировать историю развития такого сложного индивидуально-коллективного субъекта психолого-педагогической деятельности, как ППФ, мы обратились к «стратегии индивидуализирующего описания», применяемой для реконструкции истории гуманитарных проектов.

Согласно данной стратегии история ППФ рассматривается и объясняется «из нее самой – на основании текстов и документов, возникших «внутри» самого проекта для его собственных нужд либо произведенных проектом для представления себя «вовне»: в отношениях с обществом, его социальными и политическими институтами» [13]. М. Немцев пишет о том, что в таком случае эффективно использовать три типа текстов:

- «нарративные документы», составляющие фактологию, связную последовательность событий, которая, хотя и не полно представляет содержание проекта, но необходима для упорядочения и проведения дальнейшего исследования истории его развития;
- «аналитические», научно-исследовательские проектные материалы: сборники статей конференций, диссертации, внутри проектные и рефлексивные тексты, которые представляют осмысление участниками проекта его содержания, выражен-

- ного в культурных продуктах, оформленных на разных языках (философском, педагогическом, психологическом и других);
- «самоотчеты» авторов и участников проекта в виде описания истории его развития, основных событий или воспоминаний, которые показывают индивидуальное (более «тонкое») понимание содержания внутри проектных отношений и обстоятельств их разворачивания.

В данном разделе мы исследуем эти три типа текстов, пытаюсь их понимать, анализировать, обобщать, искать закономерности и взаимосвязи между ними. Представим первые результаты, собирая по «трем плоскостям» историю развития ППФ, чтобы затем из них постепенно складывать «ЕГО образ», а возможно и прогнозировать его дальнейшее развитие.

1.1. Фактология развития психолого-педагогического факультета

19 мая 1987 г. в Красноярском государственном университете появился приказ об организации психолого–педагогического факультета. Студенты набирались с педагогических специализаций других факультетов (биологического, физического, математического) после 2 курса; им устанавливали повышенный размер стипендии (50 рублей вместо 40).

«Изюминка» нового факультета – открытие «педагогических мастерских». Первые мастерские – А. Аронова, В. Болотова, Г. Асиньярова, Н. Черкашиной.

С вхождением в состав ППФ кафедры эстетического образования свои мастерские открывают В.И.Жуковский (по изобразительному, прикладному искусству и архитектуре) и О.А. Карлова (по истории и теории литературы).

Один из главных заявляемых принципов – «всегда ставить студентов в ситуацию выбора». На факультете почти сразу же появляется инициативная группа (О. Пономарев), которая берет на себя ответственность за информацию, управление и объединение факультета и клубы: группа «Эколог» (М. Багаева), «Научная творческая лаборатория», решающая творческие проблемы педагогики и психологии (С. Кравченко), «Педотряд», начавший преподавать в школе № 106.

На факультете «люди часто говорят, чего сами не понимают», но это тоже отличительная черта ППФ. Слова «рефлексия», «фиктивно–демонстративный продукт», «самоопределение» и др. становятся ключевыми.

Хронология событий:

1987 г. – заключен договор с московской межинститутской лабораторией В.В. Давыдова «Психологические проблемы школьного образования» при Российской академии наук. Теперь научное руководство новым факультетом во многом осуществляют сотрудники лаборатории.

Весна 1988 г. – первая игра на «строительство (или «присвоение») факультета» ставит перед студентами задачу: стать собственниками факультета, а не его обслугой.

1988 г. – на 1 курс набрали первую группу психологов.

Октябрь 1988 г. – группа студентов и преподавателей (Б.И.Хасан, А.М.Аронов, С.Ю. Курганов, С.В.Ермаков) выехала на конференцию и игру с участием В.В. Давыдова в Абакан. Затем участники конференции (В.В.Давыдов, Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) в КрасГУ читают цикл открытых лекций по психологии развития, концепциям и истории образования.

1989 г. – студенты все лето проходят практики пионервожатыми в «Звездном». Проводят с детьми по 18 часов.

1990 г. – очередная весенняя игра посвящена похоронам идеологии, под которой создавался факультет (основной ее лозунг – «переделать старую школу»).

1990 г. – первому декану ППФ В.А. Болотову предложен пост в Министерстве высшего образования. Во главе факультета становится В.Г. Васильев.

1993 г. – проходит первая конференция по «Педагогике развития», которая вскоре станет международной и одной из самых популярных в России.

Сентябрь 1994 г. – факультет начинает набирать студентов всех специальностей не на 3-й а на 1-й курс. В этом же году проводится первый набор на специальность «искусствоведение».

1994 г. – в университет приходят студенты, которые вскоре создадут легендарную команду «КОМИКадзе»; через год они покажут свою знаменитую интерпретацию: «Это студент. Это его пишевод. Это его желудок...».

1994 г. – исполняющий обязанности декана А.М. Аронов подводит итоги года и говорит о смене поколений в преподавательской сре-

де (насчитывая их уже три), о том, что при бесконечных рефлексиях механизма «уступить поколению место» нет; о кризисе инновационности.

Осень 1995 г. – проходят выборы декана, на которых факультет оказывается не в состоянии выбрать кого-то из «своих». Ректорат вынужден назначить свою кандидатуру – деканом становится зав. кафедрой высшей математики О.Г. Проворова. При ней на факультете открылись две новые специальности («социальный педагог» и PR), были привлечены новые кадры, усовершенствованы учебные планы и программы.

1996 г. – в университетском опросе студенты ППФ среди качеств, которые им в преподавателях не нравятся, отмечают «отсутствие ясной мысли» и «насилование студента знаниями».

Апрель 1997 г. – факультет празднует свое 10-летие.

1999 г. – И.Д. Фрумин, первый директор школы «Универс», покидает свое детище и переходит во Всемирный Банк Реконструкции и Развития.

1999 г. – набрана 1-я группа новой специальности «Связи с ответственностью», которую сразу же берут под московскую опеку: факультет получает подписку на новый журнал «Советник», персонально адресованный каждому студенту.

8 сентября 1999 г. – ученый совет факультета (а 15 ноября большой совет университета) принимает решение об отделении «искусствоведов» в самостоятельный факультет.

Февраль 2000 г. – деканом ППФ становится О.Г. Смолянинова.

2000 г. – во Всероссийском конкурсе культурно-образовательных инициатив десяти образовательным учреждениям Красноярска присвоен статус «Федеральная экспериментальная площадка Минобрования РФ». Большинство научных руководителей этих площадок – сотрудники ППФ: А.М. Аронов (проект «Эколого-валеологическая школа»); Г.З. Асиньяров («Инновационный комплекс взросления»); В.Г. Васильев (два проекта – «Реабилитация детей с ЗПР через построение системы социальных практик» и «Школа для родителей»); В.С. Ефимов («Историко-культурная школа взросления»); А.К. Лукина («Школа социальной деятельности»).

После 2002 г. (празднование 15-летия ППФ) хронология прерывается. Что происходит с жизнью и деятельностью ППФ? Пауза... Замирание истории? Или преобразование «старой истории в новую историю». Обратимся к другому типу текстов – проектным материалам (аналитика событий, конференций, сборников статей, диссертаций), чтобы попытаться понять, что же происходит после «загадочного» 2002 г.?

1.2. Научные, исследовательские, аналитические материалы проекта и достижения

В 2011 г. исполнилось 18 лет со «дня рождения» конференции «Педагогика развития» – поля деятельности индивидуально-коллективного субъекта ППФ. Значит, ППФ жив и действует. По названиям конференции на ее сайте <http://conf.ippd.ru/> можно реконструировать логику процесса и результаты деятельности. Представим их читателю для анализа и размышлений.

I конференция (1994) «Педагогика развития».

II конференция (1995) «Педагогика развития и перемены в российском образовании».

III конференция (1996) «Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы».

IV конференция (1997) «Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования».

V конференция (1998) «Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов)».

VI конференция (1999) «Педагогика развития: содержание образования как проблема».

VII конференция (2000) «Педагогика развития: соотношение учения и обучения».

VIII конференция (2001) «Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности».

IX конференция (2002) «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление».

X конференция (2003) «Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах».

XI конференция (2004) «Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты».

XII конференция (2005) «Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды».

XIII конференция (2006) «Педагогика развития: юношеский возраст – вершина детства и/или начало взрослости».

XIV конференция (2007) «Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования».

XV конференция (2008) «Педагогика развития: Образовательные результаты, их измерение и оценка».

XVI конференция (2009) «Педагогика развития: кризис как условие и механизм развития».

XVII конференция (2010) «Педагогика развития: движущие силы и практики развития».

XVIII Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании» (21-23 апреля 2011 г.).

Аналитика по конференции «Педагогика развития»

Авторские варианты понимания логики разворачивания деятельности субъекта ППФ на материале конференции «Педагогика развития» мы обнаружили на сайте конференции в репортажах последней, 18-й конференции «Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании».

П.А. Сергоманов (один из выдающихся выпускников ППФ) говорит: «Посредничество можно рассмотреть в логике тем конференций. Эта, замечу, уже 18-я! Иногда темы совсем логично строятся, от года к году, а иногда не совсем логично в зависимости от того, как программный комитет договаривается. Если мы посмотрим на темы прошлых конференций, то можно увидеть три типа тем. Один тип – это темы, обращенные к каким-то актуальным вопросам, которые переживает страна. Например, это конференция 2009 г. «Кризис как условие и механизм развития». Она была спровоцирована мировым финансово-экономическим кризисом, и мы своими докладами и пониманием пытались сделать свой вклад в интерпретацию и понимание кризиса. Ведь в педагогике и психологии описаны кризисы, и аппарат описания есть. Вот мы и хотели понять, с точки зрения педагогики, что такое этот кризис? Второй тип – это темы, которые продвигают само научное знание, они посвящены базовым концептам педагогики развития. Например, «Ключевые компетентности и их становление» – это центральное понятие в современной педагогике. «Образовательные результаты, их измерение и оценка», «Образовательные интересы и их субъекты», «Социальная ситуация развития и образовательные среды» – это всё понятия, категории, концепты, которыми оперирует педагогика развития. Для науки предельно важно строить категориальный аппарат, объяснительные конструкции, которые позволяют прогнозировать, предупреждать какие-то события, управлять ими и т.д. Без этой проработки, без всего аппарата и средств наука невозможна, невозможен профессионал и профессионализм. Наука именно этим и отличается от остальных сфер общественного бытия. И третий тип – это рефлексивные темы. Например, «Замыслы, достижения, возможности». В 2001 г. мы подводили итоги достаточно большого времени работы, обобщали

накопленный опыт. Тему посредничества и посреднического действия мы уже давно хотели обсудить как один из базовых концептов педагогики развития, но вот подобрались только в этот раз» [32].

Анализируя представленное П.А. Сергомановым понимание логики разворачивания конференции «Педагогика развития», мы поняли, что после подведения итогов работы и обобщения накопленного опыта на 8-й конференции, посвященной обсуждению «замыслов, достижений, возможностей», начиная с 9-го года и практически по 18-й ежегодно обсуждаются различные «базовые концепты педагогики». Как к этому относиться?

Вариант отношения мы нашли опять-таки в репортажах 18-ой конференции у Е.Я. Когана: «Еще с тоской можно заметить, что эмоциональный нерв нынешней конференции имел несколько иное напряжение, нежели предыдущие. Это напряжение было меньше... Может быть, нужно перейти к принципиально другой тематической линии, может быть, нужно говорить не только о научном осмыслении проблем, но и об их совершенно практических реализациях, программах, которые должны менять ситуацию, потому что наука сама по себе ничего не меняет, кроме представления о чем-то. Всю реальность меняют другие проекты и другие люди. Можно было бы попытаться эти две позиции совместить и сделать совершенно прагматичный выход. Может быть, нужно открыть новую секцию, куда приглашать управленцев. Есть еще один важный аспект. Присутствующий здесь заместитель министра образования и науки И.М. Реморенко сказал о том, что эффекты образовательной деятельности должны измеряться не системой образования, они должны измеряться внешними агентами – экономикой, политикой страны, уровнем и качеством жизни людей. Это означает, что хорошо бы было привлечь к конференции людей со стороны, не из образования. Пусть они расскажут, что и как они видят, что им не нравится, какие результаты они не приемлют. Тогда появится дополнительная возможность размышлять над тем, что плохо/хорошо, искать соответствия. Мне кажется, что вот так можно было бы оживить пространство конференции, потому что жить 18 лет в одном ключе невозможно. Если нет внутреннего искусства поддерживать долголетие, то надо менять программу жизни, деятельности, ценностей, иначе всё распадается».

Предложим и свою «вольную» интерпретацию последовательности разворачивания «Педагогики развития». Возможно, постоянное обсуждение разных «базовых концептов педагогики» с 9-го года по 18-й можно понимать как «поиск головы – концептуально-устроенной –

своего тела (проектов, практик)». В этом смысле обращение на 16-й конференции к тематике кризиса говорит не только о том, что был «финансово-экономический кризис в стране и к нему относились со стороны педагогики», по словам П.А. Сергоманова, а просто новый «поиск головой своего тела» уже «критически переживался и был прочувствован». Заметим, что на 17-й начался поиск ресурсов выхода из кризиса, размышление о «движущих силах и практиках развития», а 18-я конференция – обращение «к посредничеству» – как раз и есть начало понимания позиции Посредника для построения «новой связи вот этой уникальной Головы со Своим уникальным Телом»? В этом смысле предложения Е.Я. Когана, наверно, только отчасти могут помочь, поскольку немного рано говорить о новых проектах привлеченные извне люди мало что подскажут. Новые проекты могут быть созданы Субъектом ППФ после построения Им самим Искомой связи. А она, видимо, уже стала обнаруживаться ... Значит, Путь развития субъекта ППФ продолжается и Развитие действительно есть. Возможно, новыми проектами и практиками станут переосмысленные и развитые из уже существующих, т.е. Ново – Рожденные?

Можем привести еще один аргумент в пользу такой интерпретации, опираясь на приведенную ранее фактологию. Замирание истории ППФ тоже произошло после ЕГО 15-летия... А кризису была посвящена, как известно, именно 16-я конференция «Педагогики развития».

Однако остается еще один интересный (по крайней мере, для нас) вопрос: «До кризиса дошли только в 16 лет? А другие кризисы развития были и как переживались? Можно ли говорить о не-до-развитии?» Видимо, нет. Как известно среди педагогов и психологов, результаты образования можно пронаблюдать через 15-20 лет, т.е. у Субъекта образования своя Периодизация развития. Значит, если кризис развития «приключился» на 16-й год, то все идет по плану Развития.

Аналитика материалов диссертаций и достижений в деятельности выпускников по следам субъекта ППФ

Обратимся к анализу тем диссертационных работ и профессиональных достижений выпускников ППФ (особенно в сфере образования). Интересно понять, насколько те профессиональные компетентности, которые были сформированы в период учения-обучения на ППФ, позволили им состояться как личностям, профессиональным педагогам и психологам развития. Как их деятельность и продукты данной деятельности соотносятся с теорией и практикой развивающего обуче-

ния? Ведь «выращивание» выпускников на основе данной технологии существенным образом и отличает выпускников ППФ от всех других.

Итак, рассмотрим достижения нескольких «поколений» выпускников ППФ, начиная с самых «старших» и «первых» ...

Сергоманов Павел Аркадьевич – кандидат психологических наук, доцент, ректор Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Тема диссертации: «Содержание и динамика конфликтов учения-обучения в младшем школьном возрасте», 1997 г.

Острроверх Оксана Семеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Института педагогики, психологии и социологии СФУ, заведующая лабораторией младшего школьного возраста Института психологии и педагогики развития. Тема диссертации: «Образно–символическое опосредствование действий по сохранению величины у детей дошкольного возраста», 1998 г.

Дорохова Анна Владимировна – кандидат психологических наук, заместитель директора Института психологии и педагогики развития. Тема диссертации: «Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков», 1999 г.

Федоренко Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент ВАК, заведующая кафедрой психического здоровья Института педагогики, психологии и социологии СФУ. Тема диссертации «Психологические механизмы отчуждения ребенка от учебного процесса», 2000 г.

Башев Вячеслав Владимирович – кандидат психологических наук, Министр образования и науки Красноярского края. Тема диссертации: «Психологические условия формирования ответственного действия в подростковом возрасте», 2000 г.

Реморенко Игорь Михайлович – кандидат педагогических наук, статс-секретарь–заместитель Министра образования и науки Российской Федерации. Тема диссертации: «Формирование ценности эстетического отношения школьников в открытом образовательном пространстве», 2001 г.

Знаменская Оксана Витальевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ. Тема диссертации: «О штейновости и гомологиях некоторых классов квазиторических многообразий», 1998 г.

Ликонцева Валерия Григорьевна – заведующая кафедрой математики гимназии «Универс» № 1, педагог-математик развивающего обу-

чения, автор разработок по геометрии в логике развивающего обучения.

Ермаков Семен Вячеславович – кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ. Тема диссертации: «Понятие педагогической деятельности в теории развивающего обучения», 1997 г.

Миркес Мария Моисеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры искусствovedения факультета искусствovedения и культурологии Гуманитарного института СФУ. Директор НОУ «Школа антропоники и программирования». Антропоник, системный аналитик и проектировщик, специалист по игровому моделированию. Тема диссертации: «Гносеологические механизмы произведения искусства», 2004 г.

Францен Ольга Анатольевна – заместитель директора по учебной работе гимназии «Универс» № 1, научный сотрудник Института психологии и педагогики развития, педагог-математик развивающего обучения, победитель конкурса лучших учителей РФ, автор разработок по математике в логике развивающего обучения.

Туенок Ирина Анатольевна – руководитель проекта «Вертикаль РО» гимназии «Универс» № 1, педагог-математик развивающего обучения, автор разработки «Интеллектуально-творческие игры» для подростковой школы, победитель городского и краевого этапов конкурса «Учитель года» (2011) г. Красноярск.

Фролова Надежда Анатольевна – научный сотрудник Института психологии и педагогики развития, один из разработчиков проекта «Дельта» (инструментарий оценки индивидуального прогресса учащихся), автор разработки «Учебно-коммуникативный клуб» для учащихся 3-4 классов развивающего обучения.

Белоконь Оксана Ивановна – научный сотрудник Института психологии и педагогики развития, менеджер и один из разработчиков проекта «Дельта» (инструментарий оценки индивидуального прогресса учащихся), автор разработки «Школа молодого ученого», а также разработок по математике для классов развивающего обучения в подростковой школе.

Юстус Татьяна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Института педагогики, психологии и социологии СФУ, заведующая лабораторией дошкольного возраста ЦИОП ККИПК и ППРО. Тема диссертации: «Уровень и содержание конфликтной компетентности как образовательный эффект начальной школы», 2004 г.

Юдина Юлия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ, заведующая лабораторией подросткового возраста ЦИОП ККИПК и ППРО. Тема диссертации: «Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учеников 5-7 классов», 2005 г.

Скрипка Анна Михайловна – кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института психологии и педагогики развития, один из разработчиков проекта «Дельта» (инструментарий оценки индивидуального прогресса учащихся). Тема диссертации: «Педагогические условия становления исследовательских умений учащихся в процессе обучения геометрии в основной школе», 2008 г.

Баженова Ксения Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ. Тема диссертации: «Формирование организационно-управленческой компетентности педагогов-руководителей исследовательской деятельностью школьников», 2009 г.

Представленные нами темы диссертационных работ выпускников либо сосредоточены в таких областях, как психология и педагогика развития, и выполнены в рамках деятельностного и возрастного подходов, что лежит в основании технологии развивающего обучения, либо выполнены на материале других наук. Исследования – О.В. Знаменской, М.М. Миркес, С.В. Ермакова ведутся в таких областях научного знания, как философия, искусствоведение, высшая математика. Это позволяет утверждать, что выпускники не просто освоили компетентности педагога или психолога развития, сформированные на психолого-педагогическом факультете, но и имели возможность применить их, получив и защитив свои авторские результаты в других науках.

Часть выпускников ППФ активно продвинулась в управленческой деятельности, которая также входит в одну из компетентностей педагога или психолога развития. Из их числа два выпускника ППФ – В.В. Башев и И.М. Реморенко – имеют прямое отношение к управлению образованием на уровне Красноярского края и Российской Федерации (соответственно).

Большинство выпускников из всех «поколений» ППФ по сей день в своей профессиональной деятельности занимается проведением исследований, актуальных в современной педагогике и психологии. Многие из них помимо выполнения собственных исследовательских разработок в этой сфере уже осуществляют руководство разработками

и исследованиями других людей: научных сотрудников, бакалавров, магистрантов.

Очевидно, что представленные достижения выпускников позволяют говорить об освоении ими таких видов деятельности, как управление, проектирование, исследование, аналитика, и способности их осуществлять на разном материале и в разных сферах, что соответствует замыслу авторов проекта психолого-педагогического, факультета.

Аналитика самоотчетов авторов проекта ППФ

Поговорив с основателями факультета (см. Приложение 1), можно понять масштаб проекта. Основная его идея – создать факультет с сильной психологической компонентой, факультет, чьей задачей является выращивание людей, способных становиться субъектами образования. Культурологической платформой была теория развивающего обучения. Технология развивающего обучения (Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) строится на принципах формирования теоретического сознания и мышления, способов умственных действий, передачи не столько знаний, умений и навыков, сколько способов осуществления различных умственных действий и воспроизведения в учебной деятельности логики научного сознания. Важным было не только решить поставленную задачу, а именно подготовить квалифицированных психологов-педагогов. В этом плане была четкая гипотеза, что их возможно подготовить только после 18 лет.

Основными идеями психолого-педагогического факультета были: «всегда ставить студентов в ситуацию выбора», позволить им самоопределиться и принять решение самим. В основе факультета было создание педагогических мастерских. Принцип мастерских основан на том, что идет «плотное» деятельностное сотрудничество со студентом в мастерской. «В мастерских я понял, что скучнейшая, по моему мнению, профессия педагога может быть захватывающей и интересной» (Г.А. Бокатюк).

Создается индивидуальный маршрут для каждого студента: «Первое – мы работали с людьми, поточный метод был для нас неприемлем» (из воспоминаний В.Г. Цареградского). Основная задача, которую решали педагогические мастерские, – это проектная работа, наставничество преподавателя и научно-исследовательская деятельность студентов. Благодаря деятельности создавался образ сплоченного, дружеского, семейного коллектива. Новый факультет стянул к себе, и синтезировал образовательные инициативы университета, а в будущем – стал лидером педагогических направлений в российском мас-

штабе. Открытие психолого–педагогического факультета было также инициативой В.С. Соколова. Он объединил тех, кто думал и работал над проблемами современной педагогики в университете, и приглашал специалистов, способных дать новой структуре «содержание» (в Красноярск ездили читать лекции и вести семинары Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов, М.П. Щетинин); он сумел «пробить» открытие факультета в «вышестоящих органах».

Аналитика по следам самоотчетов выпускников

Самоотчёты выпускников ярко показывают нам, что ППФ был наполнен особой, уникальной содержательной жизнью (см. Приложение 2). Как отмечают бывшие студенты, вместе с преподавателями они строили содержание иной педагогики и психологии – Педагогики и Психологии Развития. В этом процессе открытия новых наук и построения новых практик образования все они смогли стать яркими личностями и успешными профессионалами в разных сферах.

Среди отличительных качеств представителей ППФ отмечают оригинальность, самостоятельность и ответственность, элитарность, связанную с освоением больших пластов культуры, особые отношения между студентами и преподавателями в совместной творческой деятельности, уникальность каждого человека, признаваемая всем профессиональным сообществом. И красота, которая проявляется и в историческом подходе к наукам, и в проблемности, и в вызове к самости, и в возможности «построить и встретить Себя».

РАЗДЕЛ 2

ПРОЕКТ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВА- НИЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РАЗВИ- ВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Концепция прикладного бакалавриата

Автор: В.Г. Васильев

При переходе к инновационному образованию возникает проблема поиска новых педагогических позиций и новых образовательных компетенций при подготовке специалистов разного уровня. Инновационная экономика требует «быстрой» подготовки кадров высокой квалификации, способных «мгновенно» осваивать новые профессиональные позиции, быстро адаптироваться к новым условиям и командам, не теряя высокого уровня квалификации. Поэтому инновационное образование, с одной стороны, нацелено на сокращение времени на профессиональную подготовку, а с другой стороны, оно требует более высокого уровня профессионализма выпускников¹.

Вызовы. Наши исследования показывают, что основные предложения и вызовы документов «Национальная инициатива «Наша новая школа», «Предложения по обновлению педагогического образования для общеобразовательных школ» можно сформулировать следующим образом:

1. Глобальные рынки труда требуют сформированных компетентностей не только у выпускников вузов, но и у обучающихся в школах, что в свою очередь предъявляет иные требования к подготовке педагогов. Возрастает значимость интеграции системы педагогического образования в международное образовательное пространство, необходимость освоения будущими учителями знаний и формирования у них

¹ Грант Красноярского краевого фонда поддержки и научно-технической деятельности в рамках Конкурса социальных и гуманитарных исследований, разработок и инноваций. Проект «Проектирование программ прикладного бакалавриата подготовки кадров в учреждениях СПО края для ведущих отраслей края», руководитель В.Г.Васильев.

компетентностей, характерных для мировых тенденций обновления качества образования. Все это требует смены содержания образования, новых образовательных стандартов общего образования. Поэтому учителя должны осваивать информационные и коммуникативные компетентности, умения решать проблемы, работать в коллективе, слышать других. Ключевой особенностью учительской деятельности становится формирование креативности у обучающихся и воспитанников.

2. В последние годы в образовательных учреждениях происходят серьезные изменения. Обновляется учебное оборудование, учебники и учебно–методические комплексы; большое внимание уделяется образовательным технологиям, формирующим инициативность школьников, индивидуальным особенностям учащихся, дифференциации обучения в образовательных учреждениях разных типов и видов. Содержание педагогического образования не успевает за быстрыми изменениями реальной школьной и социальной действительности, усиливая разрыв между актуальными потребностями современной школы, социальной сферы и качеством подготовки специалистов. Это, сказываясь на практической деятельности сегодняшних учителей, делает еще более значимой педагогическую практику, ее тщательную организацию, позволяющую через проектирование достигать актуальных образовательных эффектов, гибко реагировать на изменяющиеся образовательные потребности.

3. Учитывая все возрастающую значимость непрерывного образования, обучения в течение всей жизни, обновление квалификаций и компетентностей, к системе профессиональной поддержки работающих учителей предъявляют все новые требования. В первую очередь они выражаются в большей практической ориентации системы повышения квалификации педагогов, в создании стимулов для постоянного профессионального роста. Учителя должны быть готовы постоянно переучиваться, осваивать новые образовательные технологии и позиции.

4. Современный темп развития инновационной экономики, конкуренция, вызовы рынка труда и рынка образовательных услуг требуют сокращения времени этапов профессионального становления учителя.

5. Изменения в содержании образования в школе и системе подготовки учителей должны вызвать перестройку всей школы, ее управленческой и организационной культуры, структуры и дизайна.

Переформируем эти вызовы на языке требований и задач к новой системе педагогического образования, к образованию учителей и к организации образовательных институтов.

Задачи:

- высокий «стратегический» профессионализм, способность формировать ключевые, креативные «долгосрочные» компетентности не ниже мировых стандартов, обеспечивающих постоянный рост качества образования;
- способность переносить профессиональные навыки на решение новых, неожиданных образовательных задач в ситуации высокой динамичности социальных и экономических процессов;
- высокий профессионализм, который должен быть «становящимся», создание постоянно обновляющейся системы непрерывного образования учителей на уровне муниципалитета или региона, в которую, как начальный этап, встраивается подготовка педагогов-бакалавров;
- предельно теоретический и предельно практический образовательный педагогический процесс, связанный со всеми сторонами реальной жизни школы. От реализуемого проекта к теоретическому обобщению, от теоретического обобщения к новому проекту (от абстрактного к конкретному) – вот единица образования педагогов.

Требование «привязки» образования и подготовки педагогов к реальной жизни школы определяет создание партнерской сети вуза и ряда школ, на которой крепится система стажерства. Это различные виды практик, освоение технологий, разработка частных методик, проведение показательных и модельных уроков. Понятно, что институт стажерства должен быть обеспечен особыми квалификациями практикующих учителей и рефлексивными переговорными площадками, обеспечивающими понимающую коммуникацию [1,2].

Предыстория

Еще в 1994–1998 г. совместная команда разработчиков колледжа и психолого-педагогического факультета Красноярского государственного университета (преемником которого является СФУ) в течение трех лет ...реализовывала экспериментальную программу подготовки бакалавров по направлению «образование», профиль «начальная школа». Это сокращенная двухлетняя бакалаврская программа была

рассчитана на выпускников колледжа, ее задачами было получение высшего образования лучшими выпускниками колледжа, фундаментальное общее и профессиональное образование, связанное с глубоким освоением теоретических основ развивающего обучения. Выпускники этой программы благодаря хорошей практической профессиональной подготовке, полученной еще в колледже, и фундаментальной и теоретической подготовке, полученной в университете, сразу стали играть заметную роль в реализации важных региональных программ и разворачивании федеральных экспериментальных площадок. И хотя через 5 лет эксперимент был закрыт по независящим от разработчиков причинам, его опыт позволил колледжу на своей базе развернуть подготовку учителей развивающего обучения, которые успешно конкурируют на рынке труда с выпускниками других учебных заведений, включая КГПУ.

Следует отметить значение Всероссийской конференции «Педагогика развития», ежегодно проводимой на базе КПК №1, которая играет роль аналитического, рефлексивного института, рефлексивной опоры всех программ подготовки педагогов развивающего обучения.

Замысел и реализация экспериментальной программы позволили сохранить деловые, научные и содержательные связи колледжа и университета. И это стало основанием для включения в федеральный эксперимент по прикладному бакалавриату. Колледж, мобилизовав свои ресурсы, включился в разработку образовательной программы в этом направлении.

Первый же анализ ситуации показал, что колледж готов реализовать программу бакалавриата второго поколения (других не было) примерно так:

- общая, фундаментальная и теоретическая подготовка – 50 %;
- методики и практики на высоком и качественном уровне – 100%.

Поэтому был заключен договор с университетом, конкретно с Институтом педагогики, психологии и социологии СФУ, который возглавил научную и фундаментальную компоненту разработки образовательной программы. Практическую и методическую компоненту взял на себя колледж.

О возможностях сборной команды проектировщиков говорят следующие факты работы по новым образовательным стандартам в разных областях образовательной деятельности:

- Грант Красноярского краевого фонда поддержки и научно-технической деятельности в рамках Конкурса социальных и

гуманитарных исследований, разработок и инноваций (проект «Проектирование программ прикладного бакалавриата подготовки кадров в учреждениях СПО края для ведущих отраслей края»).

- Золотая медаль на Всероссийском конкурсе «Учитель, перед именем твоим ...» за программу по созданию организационных, информационно-методических условий для введения Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования. Основной идеей программы является тесная связь колледжа с наукой и практикой, способствующая внедрению новых образовательных технологий.
- Курсы повышения квалификации для учителей начальных классов «Федеральный государственный стандарт начального общего образования: содержание, способы работы учителя».
- Совместно с СФУ выигран конкурс программ повышения квалификации педагогических работников ОУ НПО/СПО (программа «Современные педагогические технологии профессионального образования, направленные на реализацию компетентностного подхода»).

Поскольку колледж, имея региональное подчинение, не смог сам участвовать в эксперименте по прикладному бакалавриату по положению об эксперименте, то, опираясь на опыт совместной деятельности Министерства образования и науки Красноярского края и Сибирского федерального университета по практико-ориентированной образовательной деятельности, было принято решение реализовать замысел прикладного образования через ИППС СФУ. На базе ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» была разработана основная образовательная профессиональная программа по прикладному бакалавриату, программа прошла конкурс, было набрано 25 студентов и с 1 сентября 2010 г. они приступили к учебе. Существует договоренность об ответственности ИППС СФУ и колледжа о реализации программы. Общую, фундаментальную и теоретическую подготовку, организацию обучения берет на себя университет, профессиональные модули, методику и практику обеспечивает колледж.

Основные идеи

Идея практико-ориентированного образования – высокая готовность выпускника к практической профессиональной деятельности не нова, во всем мире перенос образовательных акцентов на практику и

даже обучение на базах предприятий дает хороший результат, молодые специалисты успешно справляются с производственными задачами сразу после выпуска и поступления на работу [23]. Этот мировой и российский опыт с успехом используется в образовательных программах по прикладному бакалавриату. Но такого подхода бывает недостаточно. Как отмечено ранее, темпы современной инновационной экономики и социальной сферы требуют резкого сокращения времени на подготовку именно специалистов высокой профессиональной квалификации.

В исследованиях [1,2] показано, что высокий профессионализм не может быть достигнут прямой «тренировкой», прямым освоением опыта профессиональной деятельности. Он требует основательной теоретической (фундаментальной) подготовки, лежащей в основе теоретического мышления – главного компенсаторного механизма недостатка опыта и стажа в профессиональной деятельности. Именно высокая базовая фундаментальная и теоретическая подготовка обеспечивает высокий авторитет российского (и советского) профессионального образования [1,2].

В этом главный вопрос эксперимента: как за четыре года бакалаврской программы, сохраняя лучшие традиции мирового и российского образования, обеспечить и высокий уровень фундаментального образования, и высокую готовность к профессиональной деятельности.

Для разработки такого эксперимента следовало выбрать подходящую образовательную технологию, педагогическую деятельность и детский возраст.

Выбор системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, образовательной деятельности в начальной школе и психолого-педагогического направления ВПО не случаен. Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова наиболее полно решает задачу организации учебной деятельности – ведущей в младшем школьном возрасте. В ее основании лежит одна из лучших психологических теорий – культурно-историческая теория Л.В. Выготского. Эта же теория лежит в основе ФГОС начального общего образования и ФГОС ВПО по психолого-педагогическому направлению (см. доклад в «Эврике» и статью В.В.Рубцова [16]).

Таким образом, и деятельность студентов по освоению своей будущей профессии, и деятельность учеников связаны одним общим теоретическим основанием, а практика учебной деятельности детей в школе и практика студентов, погруженных в эту деятельность, является связующим звеном совместной деятельности будущих учителей и учеников.

Проект. В основу проекта положена **Основная образовательная программа подготовки бакалавров** (ОПОП), разработанная по направлению подготовки **050400 «психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») по профилю психология и педагогика начального образования», ФГОС ВПО.**

Программа соответствует основным положениям и требованиям общей стратегии развития практико-ориентированного профессионального образования в регионе и поддерживается Министерством образования и науки Красноярского края

Структура программы состоит из следующих элементов.

1. Общие положения
 - 1.1. Основная образовательная программа подготовки бакалавра (описание структуры, целей и задач образовательной программы)
 - 1.2. Нормативные документы для разработки программы подготовки бакалавра
 - 1.3. Общая характеристика программы подготовки бакалавра
 - 1.4. Требования к уровню подготовки, необходимому для освоения программы подготовки бакалавра
2. Характеристика профессиональной деятельности выпускника программы подготовки бакалавра
 - 2.1. Область профессиональной деятельности выпускника
 - 2.2. Объекты профессиональной деятельности выпускника
 - 2.3. Виды профессиональной деятельности выпускника
 - 2.4. Задачи профессиональной деятельности выпускника
3. Компетенции выпускника ООП, формируемые в результате освоения программы подготовки бакалавра
4. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации программы подготовки бакалавра
 - 4.1. Календарный учебный график
 - 4.2. Учебный план подготовки бакалавра
 - 4.3. Рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей)
 - 4.4. Программы практик и организация научно-исследовательской работы обучающихся
5. Фактическое ресурсное обеспечение программы подготовки бакалавра
6. Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников

7. Нормативно-методическое обеспечение системы оценки качества освоения обучающимися программы подготовки бакалавра

7.1. Фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации

7.2. Итоговая государственная аттестация выпускников программы подготовки бакалавра

8. Другие нормативно-методические документы и материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся

Целью программы является обучение бакалавров, готовых к основному виду профессиональной деятельности **на начальной ступени общего образования** для решения современных профессиональных задач национальной инициативы «Наша новая школа», перехода на новые образовательные стандарты, развития образования в регионе, способных работать в парадигме педагогики развития. Психолого-педагогическую основу программы составляют:

- культурно-историческая теория Л.С. Выготского;
- теория развивающего обучения В.В. Давыдова;
- система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова;
- теория прикладной психологии развития Б.Д. Эльконина;
- теория образовательных пространств развития Б.Д. Эльконина, И.Д. Фрумина;
- современные практические и теоретические идеи и положения, лежащие в содержании конференции «Педагогика развития».

В основе реализации программы лежат три основных образовательных направления.

Первое связано с фундаментальным, теоретическим и общим образованием. Содержание составляют базовые дисциплины, при необходимости усиленные вариативными компонентами, исследованиями в области педагогики и психологии развития, курсовыми, выпускными и дипломными проектами и работами. Основная задача этого направления – фундаментальное, теоретическое и общее образование, формирование навыков исследовательской работы. Итог всей этой линии измеряется качеством выполнения выпускной работы и оценивается при ее защите Государственной аттестационной комиссией (ГАК). Это направление должно по замыслу обеспечивать фундаментальную подготовку выпускника, закладывая возможность поступления в магистратуру.

Второе направление связано с методикой и практикой, с использованием полученных знаний и навыков в практической работе. Это

направление базируется на профессиональных модулях, курсах по выбору, учебной и производственной практиках. Основная задача данного направления – формирование профессиональных компетенций. Все виды практик, общепрофессиональные дисциплины и профессиональные модули нацелены на создание индивидуального проекта большой итоговой производственной практики. По итогам этой практики, по оценкам и отзывам руководителей практики и представителей образовательных учреждений (мест практики) студент создает отчет и защищает его перед Государственной аттестационной комиссией (возможно, в качестве приложения к выпускной работе).

Третье направление связано с индивидуальными образовательными достижениями студентов, оно должно определять самого человека, его гражданскую, научную и профессиональную позицию. Эти достижения могут определяться индивидуальной образовательной программой, научными и проектными грантовыми достижениями, профессиональными конкурсами, внеучебной деятельностью, волонтерством и другими социальными проектами. Для их фиксации можно использовать портфолио. Студент имеет право оформить свои образовательные достижения и предоставить их в ГАК. Это главное направление, связанное с обеспечением мотивации студентов как в учебе, так и в будущей профессиональной деятельности.

По итогам защиты выпускной аттестационной работы и отчета о производственной практике с учетом индивидуальных образовательных достижений Государственная аттестационная комиссия выносит окончательный вердикт о сформированности всех компетенций и готовности выпускника к решению профессиональных задач, предусмотренных основной профессиональной образовательной программой. К ним мы добавляем еще две профессиональные задачи, без которых практически невозможно реализовать замысел прикладного образования в педагогической деятельности в современных условиях:

- участие в практико–ориентированных исследованиях и методических разработках;
- умение использовать полученные знания, исследования и методики в разработке и реализации образовательных программ начального общего образования в рамках современных психолого-педагогических технологий и методов.

Задачи программы

Основной задачей данной программы является формирование компетентностей, обеспечивающих готовность выпускников к веду-

щему виду деятельности и решению указанных профессиональных задач, предусмотренных стандартом и целями программы. Поскольку мы расширили список профессиональных задач в духе современных требований педагогики развития, замысла прикладного бакалавриата, то мы расширяем и список профессиональных компетенций:

- способен к исследовательской и проектной деятельности в области начального образования;
- готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ;
- способен самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, планировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру.

Компетентности нами понимаются как особый тип рефлексивно-го отношения человека к себе и внешней действительности, как порождённые («выращенные», становящиеся) способности и умения, дающие возможность человеку самоопределяться в социальных стратах, эффективно мыслить и действовать.

Основными, сквозными способностями для всех студентов от школы до окончания университета являются **самостоятельность, инициативность и ответственность**, понятия сначала как характеристика выделенных, обозначенных (может быть педагогом) отдельных действий студента, а затем как норма профессионального поведения.

Главным условием готовности работать в парадигме развития вообще и в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в частности является сформированность **базовых компетентностей**, к которым мы относим:

- теоретическое мышление как способность к особым типам обобщения и рефлексии, умение действовать в неопределённой ситуации, ставить цели и задачи;
- инновационность как умение предлагать и реализовывать свои идеи и собственные образовательные траектории, строить и удерживать индивидуальную позицию;
- коммуникативность как способность к понимающему взаимодействию и умение работать с информацией, умение работать в команде и против команды.

Реализация проекта

Реализация проекта началась с первого сентября 2010 г. Был подготовлен весь комплекс необходимых документов и программ, под-

готовлены методические материалы. Одним из важных достижений является разработка учебного плана, графика и расписания занятий. Учебный план удовлетворяет заявленным требованиям, в нем удалось сохранить все идеи «прикладности». Базовые модули дополняются практикумами на старших курсах, а профессиональные модули – учебными и производственными практиками. Студенты два дня в неделю занимаются на базовых площадках (школах) и в колледже. В каждом семестре, начиная со второго, есть не менее двух недель учебных или педагогических практик, есть летняя практика в шестом семестре, в восьмом семестре шесть недель итоговой практики. Пока эксперимент идет успешно.

2.2. Кейс-стади:

прикладной бакалавриат по направлению «психолого-педагогическое образование»

Автор: О.Г.Смолянинова

Актуальность

Потребности инновационной экономики России и необходимость обеспечения социальных нужд населения требуют модернизации системы подготовки специалистов в практико-ориентированном подходе, готовых к деятельности, связанной с внедрением, адаптацией, оптимизацией инновационных технологий. Прикладной бакалавриат является новой институциональной формой такой подготовки, удовлетворяющей требования работодателей. Основным проблемным моментом при реформировании системы подготовки в рамках прикладного бакалавриата остается неразработанность моделей интеграции средней профессиональной и высшей ступеней образования, отсутствие внятного оформленного (конкретизированного в профессиональных компетентностях) заказа от работодателей. Данные проблемы порождают резонные требования к университетам со стороны учредителей и представителей власти в формировании ясного набора показателей и индикаторов эффективности образовательных программ прикладного бакалавриата, которые могли бы фиксировать происходящие изменения, оценивать эффективность и результативность образовательных инноваций.

Открытие программы прикладного бакалавриата по подготовке учителей начальных классов в Красноярском крае обусловлено необходимостью значительного повышения качества подготовки учителей в условиях, с одной стороны, процессов реформирования российского образования, направленных на подготовку «инновационного человека будущего» и, с другой стороны, несовершенством системы подготовки учителей в рамках традиционного педагогического вузовского образования. Вхождение России в Болонский процесс, переход на национальные образовательные стандарты третьего поколения (ГОС ВПО 3) предъявляют новые требования к качеству подготовки учителей начальных классов. Л.С. Выготский писал, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Очевидно, что обеспечить у школьников формирование значимых для жизни в современном информационном обществе компетенций могут учителя, получившие педагогическое образование нового качества, способные работать в инновационных образовательных практиках. Для преодоления вышеописанных проблем в Красноярском крае на базе консорциума Сибирского федерального университета и Красноярского педагогического колледжа №1 стартовала образовательная программа прикладного бакалавриата по психолого–педагогическому направлению.

Предпосылки

Эксперимент по созданию прикладного бакалавриата в Сибирском федеральном университете (СФУ) в Институте педагогики, психологии и социологии (ИППС) начался в сентябре 2010 г., после победы в федеральном конкурсе инновационных программ прикладного бакалавриата. Следует отметить, что победа СФУ во всероссийском конкурсе демонстрирует уникальные возможности образовательной среды Красноярского края, позволяющей осуществлять эксклюзивную подготовку учителей начальных классов для системы развивающего обучения в рамках психолого-педагогического направления федерального университета.

Феноменология

Обращаясь к истокам образовательных инноваций, связанных с внедрением прикладного бакалавриата, ряд исследователей справедливо замечают, что у данного феномена существуют аналоги как в российской, так и в зарубежной практике. Однако следует отметить, что в настоящее время как идеология, так и само понятие «приклад-

ной бакалавриат» переживают второе рождение, обогащенное новыми смыслами. В 2009 г. вышло Постановление Правительства РФ № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования», которое, собственно, и ввело понятие, долгое время встречавшееся в российской практике как условное наименование нового вида практико-ориентированных образовательных программ.

Кроме того, феномен «прикладной бакалавриат» появился в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., где в качестве одной из возможностей повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, называется «создание системы прикладного бакалавриата».

Идеологи прикладного бакалавриата считают, что выпускником программы «будет человек, который возьмет все лучшее в практических навыках профессии и не будет переотягощен теоретическими знаниями» [33].

В официальных правительственных документах приводится следующее определение: «Прикладной бакалавриат – уровень высшего профессионального образования, поэтому требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения основных профессиональных образовательных программ прикладного бакалавриата должны в полной мере соответствовать именно этому уровню. Программа прикладного бакалавриата должна обеспечивать профессиональную теоретическую подготовку, характерную для программ бакалавриата, и профессиональную практико-ориентированную подготовку, характерную для программ среднего профессионального образования» [36].

Следует отметить, что в условиях перехода на двухступенчатое образование прикладной бакалавриат является лишь одним из возможных видов образовательных программ первого уровня высшего образования – бакалавриата. В нормативных документах указывается на то, что основная задача прикладного бакалавриата – подготовка практико-ориентированных работников к деятельности, связанной с внедрением, адаптацией, оптимизацией технологий (в т.ч. инновационных) и технологических процессов. Квалификация выпускника программ прикладного бакалавриата соответствует шестому квалификационному уровню Национальной рамки квалификаций Российской

Федерации (НРК РФ)». По мнению И.М. Реморенко, «специалисты, выпускаемые в рамках программы прикладного бакалавриата, должны не только обладать компетенцией в конкретной области, но и быть способными руководить технологическими процессами и разбираться в бизнес-процессах... Программы прикладного бакалавриата строятся исходя в первую очередь из потребностей практической деятельности на производстве». Такое образование является полноценным высшим образованием [37].

Профессор ГУ ВШЭ А.Б. Долгин отмечает, что «весь этот проект (по прикладному бакалавриату) лежит в русле массовизации знания и диверсификации сценария карьеры. То есть возникает некий промежуточный уровень и некоторая дополнительная возможность, промежуточная ступенька, которая логично делит разрыв между начальным, средним школьным, средним профессиональным и высшим образованием. И очень хорошо, что каждый человек может более точно определиться для себя» [33].

Помимо отмеченных выше преимуществ, связанных с логическим переходом между школой и вузом, по нашему мнению, прикладной бакалавриат, имея привлекательность вуза, сохраняет связь с прикладностью профессиональной сферы, свойственной для подготовки в системе СПО. Кроме того, программы прикладного бакалавриата, осуществляемые в вузах, имея базовую фундаментальную составляющую в рамках академических университетских дисциплин, наконец-то наполняются осмысленной практичностью навыков, получаемых в системе профессиональных практик.

Проблема

Разнообразие подходов свидетельствует о неразработанности как феноменологического аппарата, так и механизмов реализации программ прикладного бакалавриата на уровне консорциума образовательных учреждений системы СПО – ВПО.

Различная подчиненность на уровне субъектов Федерации, различные источники финансирования, разные образовательные стандарты также добавляют проблемности в оформление механизмов взаимодействия, нормативной базы, методического сопровождения образовательных программ, осуществляемых в партнерстве системы СПО-ВПО.

Эксперимент по разработке и апробации образовательных программ прикладного бакалавриата стартовал в Российской Федерации в 2010 г. Многие детали его реализации пока еще не ясны, механизмы

организации учебного процесса в консорциуме вуз – колледж требуют разработки.

Методологическое основание проекта (по результатам проектных семинаров 2010-2011 гг.)

Ниже представлены обобщенные материалы, являющиеся результатом обсуждения и аналитической работы серии проектных семинаров, организационно-деятельностных игр по оформлению содержательных смыслов «психолого-педагогического прикладного бакалавриата». Следует отметить, что авторы ни в коей мере не претендуют на универсальность формулировок, скорее используют данные целевые установки как рабочие на данном этапе реализации эксперимента, позволяющие планировать перспективные результаты проекта.

В рамках обсуждения конкретных целей и задач образовательной программы прикладного бакалавриата по психолого-педагогическому направлению в консорциуме СФУ – Педколледж были получены следующие рабочие формулировки.

Цель – подготовка студентов, владеющих технологией развивающего обучения, обладающих универсальными профессиональными компетентностями, позволяющими решать различные задачи в реальной педагогической практике.

Задачи образовательных программ прикладного бакалавриата

1. Разработать программы по базовым и профессиональным курсам в теории учебной деятельности.

Планируемый результат: анализ существующих и разработка новых программ, подбор и адаптация современных способов обучения, разработка принципов построения курсов (задачный принцип).

2. Выстроить вариативную часть учебной программы для освоения содержания и технологии развивающего обучения.

Планируемый результат: разработка учебных программ в идеологии РО.

3. Подготовить преподавателей для образовательной программы прикладного бакалавриата, владеющих формами и способами организации учебного процесса, адекватными технологии развивающего обучения. Планируемый результат: многомерные формы занятий: мастерские, проектные группы. Освоение в теории и практике преподавателями, работающими на образовательной программе прикладного бакалавриата, деятельностного подхода Эльконина-Давыдова.

4. Создать условия для инициативного самостоятельного учебного действия студента.

Предполагаемый результат: создание организационно-управленческих механизмов построения самостоятельного учебного маршрута на первом этапе обучения. Сопровождение самостоятельных и ответственных действий студентов, обучающихся на прикладном бакалавриате.

5. Спроектировать информационную среду, позволяющую студенту и преподавателю осуществлять продуктивное взаимодействие в сети для поддержки самостоятельной инициативы студента, рефлексии профессиональной деятельности.

Предполагаемый результат: создание и развитие индивидуальных электронных портфолио студентов для пролонгированного мониторинга и коррекции образовательной программы, организации оперативной обратной связи между участниками образовательного процесса, развития рефлексии, аутентичного оценивания.

6. Разработать контрольно – измерительные материалы, позволяющие контролировать достижения студентов, поставленные проектом.

Предполагаемый результат: овладение студентами методами формирования теоретического мышления у детей (гарантированный обязательный минимум). Развитие теоретического мышления студента (возможный максимум).

7. Обеспечение партнерских отношений для качественного осуществления программ прикладного бакалавриата. Социальные практики студентов.

Предполагаемый результат: создание профессионального объединения преподавателей и учителей РО в регионе, развитие многоканального финансирования (федеральный бюджет, муниципальный бюджет, научные проекты), организация инновационных интерактивных площадок взаимодействия студентов и преподавателей (мастерские, ОДИ, проектные семинары), открытые презентации проекта и общественная экспертиза.

Результаты 1 года эксперимента

Сибирский федеральный университет, получил право реализовывать образовательную программу прикладного бакалавриата по направлению подготовки высшего профессионального образования **050400** «Психолого-педагогическое образование» укрупненной группы направлений подготовки и специальностей **050000** «Образование и педагогика».

При формировании образовательной программы прикладного бакалавриата по направлению подготовки ВПО (на основе ФГОС нового поколения) вариативная часть составляет 50% и используется на усиление практико-ориентированной подготовки. В профессиональном цикле наряду с общепрофессиональными дисциплинами, формирующимися в логике, характерной для ФГОС СПО, присутствуют профессиональные модули по видам деятельности, характерным для учителя начальных классов, работающего в логике развивающего обучения.

В соответствии с условиями нового стандарта программа прикладного бакалавриата предусматривает учебные циклы (гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный; профессиональный) и разделы (физическая культура; преддипломная практика, государственная (итоговая) аттестация).

Гуманитарный, социальный и экономический цикл предусматривает изучение следующих обязательных дисциплин: «История», «Философия», «Иностранный язык», профессиональный цикл – изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Профессиональный цикл состоит из общепрофессиональных учебных дисциплин и **профессиональных модулей** в соответствии с основными видами деятельности. Профессиональный модуль включает один или несколько междисциплинарных курсов.

В качестве разработчиков рабочего учебного плана прикладного бакалавриата по направлению **050400** «Психолого-педагогическое образование» выступают сотрудники Института психологии, педагогики и социологии СФУ и КГОУ СПО «Красноярский педагогический колледж № 1 им. А.М. Горького».

Учебный план разработан на основе стандарта бакалавриата по направлению **050400.62** Рабочий учебный план прошел экспертизу при проведении конкурса и был одобрен его организаторами.

Для оформления учебного плана был использован пакет «GosInsp». Учебный план, соответствующий требованиям ФГОС ВПО, находится в стадии постоянного развития и доработки, но первый год образовательной программы уже реализован. Объем учебных дисциплин рассчитан как в зачетных единицах (кредитах), так и часах. На каждый учебный год приходится 60 кредитов. Объем учебной нагрузки в неделю не превышает 54 часов, что соответствует требованиям всех ФГОС.

На данном этапе реализации проекта были разработаны программы по всем циклам (гуманитарный и социально-экономический, математический и естественнонаучный, профессиональный) для первого

курса прикладного бакалавриата. Существенную роль для реализации задач выстраивания индивидуальных образовательных траекторий студентов, создания партнерских отношений студента – преподавателя сыграла детальная проработка преподавателями в программах курсов рекомендаций по самостоятельной работе студентов, методических рекомендаций по практике, контрольно-измерительных материалов для промежуточной аттестации.

Сотрудничество ученых СФУ с Краевым педагогическим колледжем №1, проведение совместных психолого-педагогических и социологических исследований, включение в научные проекты студентов и молодых ученых позволили сформировать команду профессионалов, разрабатывающих совместный научно-методический ресурс, который в дальнейшем может стать основой цифрового контента подготовки учителей развивающего обучения. Данный ресурс в дальнейшем будет размещен на сайте ИППС СФУ.

Вся совокупность вышеперечисленных компетентностей должна быть соотнесена с матрицей профессиональных квалификаций учителей РО. Перечисленные компетентности должны формироваться и фиксироваться во время изучения академических дисциплин и прохождения практики студентов. Важным элементом формирования учителя нового поколения является рефлексивная работа по самооценке собственных достижений, анализу дефицитов ресурсов и формированию способов эффективных действий, которая может быть представлена в портфолио студента.

Виды деятельности выпускника психолого-педагогического бакалавриата и технология е-портфолио

Среди основных видов деятельности, которые необходимо освоить студентам в процессе подготовки на психолого-педагогическом бакалавриате, следующие: преподавание по программам начального общего обучения, классное руководство, организация внеурочной деятельности, разработка учебно-методического обеспечения, исследовательская работа.

Спецификой подготовки учителей развивающего обучения по программам Эльконина-Давыдова является усиление практической составляющей, например, в процессе создания студентами собственных учебно-наглядных материалов для будущих занятий и формирование индивидуального электронного портфолио с рефлексивными материалами за весь период обучения. Следует также отметить расширение активных форм обучения, среди которых

организационно-деятельностные игры, мастерские, тренинги, проектные семинары.

Учитель начальных классов должен уметь формировать личностные, метапредметные, предметные умения учеников в системе развивающего обучения. По нашему мнению, идеальным средством, позволяющим сохранять результаты рефлексии образовательной и профессиональной деятельности будущих педагогов является электронное портфолио. Бакалавры приступают к его разработке с первого курса обучения, публикуя в нем материалы по различным предметам, рефлексивные отчеты по практике и ОДИ, оформляют собственную философию образования, ожидания от образовательной программы, оценку собственных ресурсов и дефицитов. Предполагается использовать е-портфолио студента во время государственного экзамена для презентации профессиональных достижений. Преподаватели различных предметов могут использовать е-портфолио студента для системы оценивания и развития предметных и метапредметных компетенций. Электронный портфолио способствует развитию теоретического мышления и ИКТ – компетентностей студентов, которые необходимы будущему учителю начальных классов в системе Эльконина – Давыдова.

Представим некоторую модель возможного использования технологии е-портфолио для рефлексии практики студента в классах развивающего обучения. Е-портфолио является диалоговым инструментом и «местом сотворчества» студента, преподавателя, учителя. Ниже перечислены возможные типы артефактов портфолио по материалам практик:

- электронный дневник наблюдений практики (включает теоретические материалы, анализ увиденного, материалы обсуждения с учителем и методистом, описание собственной позиции);
- описание собственных проб, идей, заблуждений, позиций в области развивающего обучения;
- материалы исследований в области развивающего обучения (собственные исследования во время практик и «чужие» авторизированные полезные ссылки);
- матрица сформированных профессиональных компетенций (самооценка, экспертная оценка, подтверждающие артефакты).

Для разработки дисциплин в логике развивающего обучения необходимы обучающие семинары для преподавателей. База ИКТ-ресурсов

и информационно–образовательная среда для обеспечения совместной деятельности студента и преподавателя по конкретной дисциплине была создана на сайте института <http://ipps.institute.sfu-kras.ru/>

Информационная поддержка эксперимента осуществляется через сайт ИППС <http://ipps.institute.sfu-kras.ru/node/2482>

РАЗДЕЛ 3

НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА

3.1. Введение студентов

**в профессию педагога развивающего обучения
в соответствии с современными требованиями
к их учебно-профессиональной подготовке
и развитию**

Автор: Ю.Г. Юдина

В современной социокультурной ситуации важным результатом профессиональной подготовки педагога становится его способность «использовать свои знания в нестандартных ситуациях, самостоятельность и инициативность в выборе необходимых средств для *достижения* результата» [17]. Актуальным является вопрос о развитии таких компетентностей студентов – будущих педагогов, которые обеспечивали бы их готовность к личностному, профессиональному и социальному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. В психологическом отношении это означает способность к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению разных видов своей активности как в процессе учебно-профессиональной деятельности в высшем учебном заведении, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что технология развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова – одна из самых актуальных образовательных технологий, которые позволяют обеспечить профессиональное развитие и подготовку студентов – будущих учителей, отвечающих современным требованиям.

Представим кратко результаты проведенного нами анализа требований к профессиональной подготовке современного педагога и соответствие технологии развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова данным требованиям.

Психологический анализ основных парадигм образования и принципов развития личности, проведенный Л.М. Митиной, показал актуальность «личностно-развивающего направления» [10] профессиональной подготовки современного педагога. Согласно данному направлению современный «учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ребенка, способен его заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда» [10], т.е. находится в процессе непрерывного профессионального развития.

Модель «профессионального развития» согласно Л.М. Митиной, должна стать целью подготовки современного педагога. Наряду с данной моделью, как пишет автор в существующей системе подготовки педагогов наиболее распространена модель адаптивного поведения, которая уже не соответствует требованиям времени. При адаптивном поведении «в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм» [10]. В данном случае мы можем говорить только о профессиональном функционировании, которое не является продуктивным и проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации. В модели профессионального развития учитель характеризуется «способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования» [10].

Л.М. Митина полагает, что профессиональное развитие не должно рассматриваться как косвенный эффект от инновации: «акцент в подготовке педагога смещается с обучения новым способам деятельности на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур его личности». На качественно новом уровне должны решаться задачи подготовки педагогических кадров: «системно и технологично», чтобы трансформировать адаптивное поведение педагога и «стимулировать педагога к появлению творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития» [10].

Е. Ленская также говорит о необходимости непрерывного, профессионального развития современного педагога, подчеркивая необходимость:

- «деятельностного стандарта подготовки педагога» [35],
когда учитель, работая с учениками, продолжает учить-

ся сам в процессе совместной деятельности с педагогом-профессионалом;

- ориентации программ подготовки и переподготовки современного педагога как на результат, так и на появление новых компетенций – профессиональных умений и способов проверки их достижения педагогами.

Обобщим вышесказанное. Требования к образовательным программам и подготовке современного педагога предполагают выполнение следующих условий:

- ориентацию педагога на процессы профессионального развития в отличие от процессов функционирования;
- сочетание процессов освоения педагогом новых способов деятельности (в контексте инновации) и целостного развития всех структур личности педагога;
- ориентацию программ подготовки на деятельностный и компетентностный подходы.

Рассмотрим технологию развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова на соответствие данным требованиям. В проведенном М.В. Каминской исследовании доказано, что «ситуация построения профессионального действия учителя в дидактической системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова является катализатором его профессионального развития» [6].

Результаты исследований В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, В.Т. Кудрявцева, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина показывают, что специфика предметного содержания совместного действия учителя и ученика в развивающем обучении заключается в «организации ориентировки в способе ориентировки». Это предполагает исследование оснований мыслей и действий другого, выбор из альтернативы возможных действий, переход от преобразования чего-либо к преобразованию самой ситуации. Предметное содержание такой ситуации строится учителем в учебном диалоге с учеником как договор и взаимоприятие, что исключает для педагога возможность пользоваться любыми профессиональными стереотипами и выводит его в режим свободного профессионального действия. Таким образом, профессиональное развитие педагога РО обусловлено в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, прежде всего, базовым инновационным процессом в его деятельности – содержательным встраиванием деятельности учителя в общую с учеником учебную деятельность.

Учитель, опираясь на «представление о двуединой предметности учебной деятельности как целостности – предметности осваиваемого

действия и предметности осмысления и организации собственного действия» (М. Каминская), меняет принципы «целесообразия, осуществления и оценки результатов собственной деятельности». Встраивание в учебную деятельность «осуществляется через способы рефлексивной деятельности учителя над собственной деятельностью (исследование, проектирование и управление)»[6], а это и обеспечивает указанное выше требование подготовки современного педагога – сочетание процессов освоения им новых способов деятельности (в контексте инновации) и целостного развития всех структур его личности. Таким образом, педагог может становиться компетентным не только в своей деятельности – как педагог-практик, но и в таких видах деятельности, как управление, проектирование и исследование.

Наконец, важность и значимость деятельностной подготовки педагога развивающего обучения совместно с более опытными профессионалами-коллегами подчеркивал сам автор технологии развивающего обучения – В.В. Давыдов: «Суть подготовки педагога развивающего обучения состоит в том, что новым типом своей педагогической деятельности сам учитель должен овладеть подобным образом, как и его ученики. А именно, формирование у детей полноценной учебной деятельности возможно только в процессе реализации их общения и диалогов, что обеспечивает интериоризацию коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращает ее в индивидуальную» [4]. Так, деятельностная подготовка педагога развивающего обучения совместно с теоретиками и методистами развивающего обучения – это неотъемлемое условие его развития как педагога для организации учебно-поисковой, совместной деятельности с учениками.

Дисциплина «Введение в профессию. Основы деятельности учителя развивающего обучения» разработана нами в соответствии с современными требованиями подготовки студента – будущего педагога: ориентация на профессиональное развитие, сочетание освоения студентами новых видов деятельности с процессами их целостного развития, деятельностный и компетентностный подходы к организации процесса подготовки и к учебно-профессиональным результатам.

Целью деятельности преподавателя в процессе прохождения дисциплины «Введение в профессию. Основы деятельности учителя развивающего обучения» является ориентирование студента на основные виды деятельности современного учителя развивающего обучения через осуществление им в процессе занятий различных деятельностных проб: конструирования и разработки, сопоставительного и про-

гностического анализа, планирования и рефлексии образовательного процесса.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнение следующих задач:

- создать условия для постановки и решения студентами учебно-профессиональной задачи, направленной на обнаружение и преодоление рассогласования опыта наличного (школьного) образования и возможного опыта построения собственного психолого-педагогического образования студента на прикладном бакалавриате в университете;
- сформировать знания о квалификационных характеристиках учителя, об основных видах профессиональной деятельности современного учителя развивающего и традиционного обучения, практически их опробовать в процессе занятий и модельных уроков;
- сформировать и опробовать различные ресурсы для осуществления студентами учебно-профессиональной деятельности: коллективной мыследеятельности, способов анализа и выявления собственных трудностей, средств и способов их преодоления (коммуникативные, информационные, содержательные...), рефлексии процесса и результата.

Для решения поставленных задач мы выделяем следующие этапы совместной учебно-профессиональной деятельности преподавателя и студентов.

1 этап. Проблематизация. Организация условий для встречи студента с проблемной ситуацией, которая связана с необходимостью осваивать новую профессию «педагога развивающего обучения» и отсутствием средств (осмысленного интереса, знаний и умений, опыта собственных действий, наличия способностей) для освоения профессии и видов деятельности, связанной с ней.

Вначале студентам предлагают написать небольшое эссе о том, как они понимают профессию педагога развивающего обучения, почему им может быть интересно и полезно освоить эту профессию.

По результатам первых занятий все студенты затруднились с выполнением данного задания, поскольку они столкнулись с собственным незнанием и непониманием, а как с этим работать, им было непонятно. В дальнейшем нами был проведен совместный со студентами анализ их опыта школьного образования, по результатам которого большинство студентов обозначили следующие их трудности после полученного ими школьного образования:

- в ситуации незнания и непонимания происходит отказ от собственного поиска, обращение к внешним ресурсам для получения необходимой информации;
- неумение ставить цели и планировать работу по выполнению трудного для них задания;
- неумение эффективно строить коммуникацию с другими людьми для разрешения той или иной проблемы.

Таким образом, студенты после образования, полученного ими в школе, не только не готовы к освоению ими новой профессиональной деятельности, но и не владеют собственной учебной деятельностью. В ситуации незнания и непонимания отказываются от собственных действий, не знают своих дефицитов, а также способов их преодоления, своих способностей для эффективного действия в разных ситуациях, особенно в ситуациях, где нет готового алгоритма. В связи с этим особую значимость приобрел второй этап организации совместной деятельности преподавателя и студентов.

2 этап. Поиск средств разрешения проблемной ситуации, их опробование в разных учебно-профессиональных ситуациях. На данном этапе предполагалось обнаружение и опробование студентами собственных ресурсов в процессе индивидуально-группового разрешения проблемной ситуации в ходе занятий и при самостоятельной работе.

Студентам предлагают выполнить ряд заданий, которые помогут им обнаружить собственные средства разрешения проблемной ситуации самоопределения и построения пути для освоения профессии педагога развивающего обучения:

- конструирование образа коллективного субъекта психолого-педагогического образования на основе очерков его становления и развития на психолого-педагогическом факультете (интервьюирование деятелей развивающего обучения, чтение статей и их анализ, собственные размышления);
- участие в модельном уроке развивающего обучения (студенты как ученики) и восстановление его замысла с точки зрения разных позиций педагога развивающего обучения: предметник-исследователь, управленец, практический психолог, актер – участник живого диалога;
- проведение анализа основных современных парадигм образования и схематизация их основных положений (по выбору студента);

- определение квалификационных характеристик педагога – первая, вторая, высшая категория – по анализу текстов-описаний разного типа уроков.

После прохождения второго этапа студенты получили опыт совершения разных деятельностных проб, который позволил им получить первые представления о деятельности педагога развивающего обучения.

3 этап. Рефлексия совершенных деятельностных проб в контексте построения собственного учебно-профессионального пути. На этом этапе студентам предлагается осмыслить произошедшие изменения в знаниях и умениях, способах действия в процессе прохождения дисциплины в форме написания эссе, проведения индивидуальной оценки вклада академического (дисциплин профессионального и общепрофессионального блока) и около-академического пространства (клубы, мастерские, семинары...) в развитие и освоение ими профессии – построение примерного индивидуального маршрута учебно-профессионального действия.

По окончании дисциплины «Введение в профессию. Основы деятельности учителя развивающего обучения» студенты написали эссе, содержащее ответы на те же вопросы, что и в начале курса: как они понимают профессию педагога развивающего обучения и чему могут научиться на прикладном бакалавриате. Нам было интересно узнать, появилась ли хотя бы часть студентов, понимающих направление собственного профессионального развития и тех действий, которые им необходимо самим совершить, а не только ориентированных на подготовку к профессии учителя благодаря работе коллектива квалифицированных преподавателей университета.

Приведем фрагменты эссе по окончании прохождения дисциплины отдельных студентов, которые ориентированы на развитие и освоение профессии педагога развивающего обучения.

Казак Юлия: «Я считаю возможным освоить профессию педагога развивающего обучения, во-первых, во время учебной практики. Ведь ее соотношение с теорией составляет 70 % к 30 %. Это существенное отличие бакалавриата от иных форм обучения. Так, например, определение мной предметных и педагогических целей возможно во время прохождения практики в начальной школе, а также проектирование уроков, исходя из анализа опыта, полученного во время наблюдательной практики. Организовывать совместную деятельность и управлять ею с учетом поставленных задач, а также контролировать как процесс, так и результат деятельности – также возможно во время моей прак-

тики в школе. Во-вторых, я считаю необходимым для получения конкретных результатов проведение самостоятельных исследовательских и курсовых работ».

Иванов Александр: «Для меня профессия может быть интересна тем, что учитель РО, когда учит детей, учится сам и познает себя. Быть им – это значит все время открывать что-то новое, расширять свой кругозор и многое другое. Я толком еще не понял эту профессию, но думаю, что попробовать стоит. На прикладном бакалавриате, в отличие от школы, можно получить не только теоретические знания, но и большой «багаж» практики, без которой в этой профессии нельзя».

Фомичева Марина: «Учитель РО умеет конструировать противоречия, использует невербальные средства поддержки учеников, обеспечивает позитивную эмоциональную атмосферу, управляет ситуациями риска, может «примерить» на себя различные роли: «спорщик», «Фома неверующий» и т.п. Эти качества можно развить в себе самостоятельно, постоянно работая над собой. А можно обратиться к людям, обладающим этими качествами (в частности к учителям РО), для того чтобы они поработали вместе с Вами».

Ольшанникова Виктория: «Мне будет интересно стать учителем развивающего обучения, потому что под этой профессией подразумевается работа с детьми. А дети – это будущее нашей страны. Для современной России нужны педагоги, которые умеют не только передавать знания, но и развивать мышление, творческие способности учеников. Как говорил Ю.В. Сенько: «Только понимание и сотворчество, поиск смыслов, личностное самоопределение – ключевые характеристики учителя, работающего с личностью другого». Учитель РО – это творческая и ответственная профессия, личностный рост, постоянный поиск нестандартных решений, разработка различных интересных методик. Наблюдать за подрастающим поколением, которое придёт на смену, учить детей правильно мыслить, развивать их способности – это ли не здорово? Чему я могу научиться на прикладном бакалавриате? Многому. Ведь ППФ – это эмоции, амбиции, страсти, мастерские, тренинги, образовательные практики, дни ППФ, студенческие общественные организации, а люди, преподающие на ППФ, – нестандартные, независимые и творческие. Например, такие как В.Г. Васильев – профессор кафедры педагогики высшей школы, который стоял у истоков ППФ. Так, на своих лекциях по математике он учит нас нестандартно мыслить, что, главным образом, развивает наше мышление. Я думаю, что моё обучение на прикладном бакалавриате позволит мне расширить

свой кругозор, приобрести новые знания и в дальнейшем успешно применять их в жизни».

Перевозчикова Александра: «Научиться правильному общению с детьми мне хочется, как можно скорее, в образовательном учреждении с развивающей системой обучения. Желательно с педагогом РО, который не один год работает в этой сфере, а также с психологами, которые помогут выстраивать правильный эмоциональный фон и подход к детям. А развивать свои способности для будущей профессии хочется на тренингах, проводимых специально для учителей РО, а также пообщавшись непосредственно с педагогом развивающего обучения, получить от него какой-то опыт и знание. Для большего развития и вовлечения в профессию, думаю, не стоит ограничиваться одной практикой в школе, но и посещать какие-либо выезды, конференции, семинары».

Анализируя приведенные в тексте фрагменты эссе студентов, можно сделать вывод, что цель введения в профессию для них достигнута – ориентирование на основные виды деятельности современного учителя развивающего обучения. Мы полагаем, что дальнейшее обучение этих студентов и их одноклассников на прикладном бакалавриате позволит им успешно освоить способы собственного профессионального развития и овладеть разными видами деятельности педагога развивающего обучения.

3.2. Перспективы и ресурсы

организационно-деятельностных игр

*Авторы: Б.И. Хасан,
И.С. Ватащак,
А.И. Проводникова*

Организационно-деятельностные игры (ОДИ) включены в образовательный процесс не случайно: это не просто традиция, сложившаяся годами, или способ привлечения внимания за счёт необычных слов. Это форма вовлечения студентов в реальную деятельность, отличную от традиционных образовательных форм, способ исследования и раскрытия собственных ресурсов, попытки занять рефлексивную позицию по отношению к себе и собственной образовательной траектории либо понять, что таковой нет вообще, и начать с этим работать.

Игра имеет очень сложную структуру и богатое содержание: в ней каждый может найти ответы на свои вопросы, если они имеются, либо начать движение в сторону поиска этих ответов. В ситуации подготовки профессионала с высшим образованием это чрезвычайно важно.

ОДИ стали одним из значительнейших продуктов работы Георгия Петровича Щедровицкого и всего Московского Методологического кружка – группы философов, занимающейся вопросами будущего философии, теории мышления, общей теории систем. ОД-игра появилась в 1979 г. как особый вид практики системомыследеятельностной методологии (СМД-подход), ставившей своей задачей разработку новых форм организации и средств развития коллективной мыследеятельности [12]. ОДИ представляют собой особую форму организации коллективной работы (деятельности и мышления, коммуникации, понимания, рефлексии) в проблемных ситуациях [приводится по 2]. Поскольку ОДИ – продукт особого времени с особой субкультурой, то она предназначена для наших специфических условий, хотя, вместе с тем, решает очень важные насущные задачи развития мышления и деятельности для всего мира, так как, по словам самого Г.П. Щедровицкого, «в социокультурной ситуации возникают задачи, решение которых выше возможностей каждого отдельного человека, раз, и выше возможностей каждой отдельной профессии, два» [27].

Более 20 лет назад Г.П. Щедровицкий писал (и до сих пор это остаётся актуальным), что в решении задач, превышающих границы возможностей профессионала, собственно профессиональная подготовка и профессиональная организация мышления, как это ни парадоксально звучит, являются основным тормозом при решении проблем. Когда такие проблемы начинают решать профессионально, то из этого заведомо ничего не может выйти. И чем больше апелляция к профессионализму, тем больше ситуация становится, с одной стороны, сложнее, а с другой – безысходнее. В связи с этим положением основными процессами при проектировании и разработке игр служат процессы «распредмечивания профессионалов, а одним из главных принципов является принцип полипрофессиональных и полидисциплинарных перспектив» [29]. Отметим, что профессионализм здесь никуда не исчезает, напротив, он выступает необходимым условием для того, чтобы запустить процесс распредмечивания: если нет предмета, то и распредмечивать будет нечего. То есть акцент главным образом ставится на «поли-» как качественно и содержательно необходимое условие для решения такого рода задач. Этот принцип и стал первым, который был применён в ОДИ. Следующим, но не менее значимым, стал принцип

рефлексии и развития новых взглядов на мир у участников игры (в дальнейшем развитие возможности для самоопределения участников по отношению к ситуации стало центральным организационным принципом ОДИ) [25].

Содержательно игра представляет собой принципиальную проблему, на решение которой она направлена, свёрнутую в тематику, цели и задачи на каждый игровой день и регламент работы. Структурно она состоит из нескольких игровых дней (в среднем от 3 до 10, иногда больше), нескольких рабочих групп, их позиционной работы, коллективной работы на общем заседании, рефлексивных остановок, этапов оформления проделанной работы, подготовки отчётов и оценки сделанного. По игровым рабочим функциям мы имеем руководителя игры – методолога, руководителей рабочих групп – игротехников, игроков – профессионалов различных областей.

Это весьма приблизительное, упрощённое описание того, что называется классической ОДИ. Что же касается применения ОДИ в образовательном процессе, то многие игры (по замыслу и по факту реализации) ориентированы в основном на совершенствование сложившихся структур деятельности (преимущественно организационных). В таких играх участники, как правило, не пересматривают радикально свой статус социокультурных субъектов, а лишь более четко осознают его. Такими являются и игры, проводимые со студентами. Обычно при этом проигрываются и рассматриваются стандартные социальные роли (профессиональная принадлежность, должность), которые, будучи проблематизированы как роли, могут стать позициями). Таким образом, основное разыгрываемое противоречие – это «позиция – роль».

Исходной точкой игры оказывается проблематизация, толчком для которой служат острые конфликты в осуществлении текущей деятельности участников, невозможность имеющимися средствами качественно решать стоящие перед ними задачи. Продвижение в игровой ситуации начинается с того момента, когда участники уяснят механизм возникновения и существования социокультурных проблем, суть которых не только в том, что чего-то нет (ресурсов, адекватного законодательства, разрешения) или что-то мешает им хорошо исполнять социальную роль, но каждый, действуя позиционно, порождает для другого трудности, не создавая подчас условий или просто даже мешая осуществлению эффективных процессов деятельности, то есть существуют дефициты коммуникации и организации деятельности в целом. Отсюда разрешение ситуации состоит не в том, чтобы требо-

вать от другого (ресурсов, помощи, перестройки), а в том, чтобы выяснить, прежде всего для себя, что он должен сделать с точки зрения общей игровой задачи. Ключевым здесь становится выяснение и обнаружение смыслов собственных действий и партнёров по игре. Сюжеты согласования и кооперации выходят на первое место.

За сравнительно небольшой период своего существования ОДИ имеют богатую историю и широкую зону распространения не только в нашей стране. Психолого-педагогический факультет Красноярского государственного университета проектировался в ходе ряда таких игр. Университет тогда стал площадкой для разработки региональных общественных систем и психолого-педагогического образования. Факультет был создан, но игры продолжали проводиться, так как за счёт них в структуру организации был включён механизм развития. Даже само слово – игра – выходит за рамки функционально-структурных характеристик, являющихся обязательным условием формальной организации. Игра – выход за пределы этого пространства, принципиально другой тип соорганизации людей и отношений. И новый формат гуманитарного образования требовал полиорганизованностей.

Красноярский государственный университет был первым местом, где ОДИ были введены в учебный план. Это случилось в 1985 г. Чуть позже этому примеру последовал Институт управления города Тольяти.

С тех пор на психолого-педагогическом факультете проводятся игры со студентами и преподавателями, но к настоящему времени они существенно видоизменились, это было обусловлено спецификой студенческой среды, где большинство участников ещё не имеют профессиональных позиций, а преподаватели, участвующие в игре, безусловно, профессионалами, но из схожих областей, то есть сюжет столкновения разных позиций затруднен, его приходится специально выстраивать. Несмотря на это игры строятся точно в логике и идеологии СМД-подхода, и каждая представляет собой уникальную проектную разработку.

В настоящее время ОДИ признаны особенностью Института педагогики, психологии и социологии. У всех студентов психолого-педагогических направлений есть возможность за время своего обучения поучаствовать в этой уникальной образовательной форме.

В течение каждого учебного года проводятся две игры, которые по своему назначению направлены на освоение образовательного пространства и проектирование собственного образовательного пути (строительство индивидуальной образовательной программы). Таким

образом, первая игра призвана обеспечивать «вход» в общее высшее образование, а вторая – переход к профессиональному высшему образованию.

Что же представляет собой игра? Это мероприятие в режиме «погружения» (в ограниченном, желателно трудно доступном месте, то есть чаще всего за пределами города)¹ для заранее определённого и тщательно отобранного коллектива людей. На первом этапе перед этим коллективом ставится задача, предъявляемая как невозможная для решения с помощью наличного ресурса, и предлагается её решать, находясь в рамках игры (где всё не по-настоящему и можно смело действовать). На втором этапе участники, поделившись на группы, пробуют решить имеющуюся задачку. Естественно, первым появляется стереотипное действие – оно предъявляется и пробуется в реализации на месте сборки результатов работы – общем пленуме. Стереотипное действие из одной позиции сталкивается с действием из другой. В ходе этого конфликта обнаруживается, что традиционное действие не эффективно. И на третьем этапе работы происходит обнаружение дефицитарности и ресурсов для её преодоления, группа пересамопределяется и перепозиционируется (если это необходимо) либо чётко занимает имеющуюся позицию. На четвёртом этапе игрокам необходимо организовать «межпредметную, междисциплинарную, межпрофессиональную коммуникацию» [27]. Но каждая позиция имеет свои средства, не согласованные со средствами другой позиции. Для их согласования начинается строительство общих средств коммуникации (традиционно ему предшествуют ситуации конфронтации и компромисса). В результате пробы совместного действия должны образовываться позиционные кооперации, открывающие возможности решения исходной проблемы.

После каждого этапа нужна рефлексивная остановка коллектива, потому что необходимо получить осознание причин и следствий происходящего. Производится анализ ситуации и выявление ключевых факторов, влияющих на неё. Каждый раз эти данные должны быть сформулированы и объективированы для обеспечения дальнейших эффективных действий.

Таким образом, в реальной ОДИ связаны «чистые» (мыслительные) идеализации, живая осуществляемая «здесь и теперь» коммуникация (которая не всегда подчиняется законам логики), прошлая

¹ Следует заметить, что с содержательной стороны, это обеспечивает интенсификацию всех происходящих процессов, усиление коллективной работы. С технической же – требует достаточно больших затрат и усилий по организации.

деятельность и сами люди (в их личностной, духовной и социально-психологической ипостаси) в «единую, но сохраняющую сложность полисистему, которая становится плацдармом для развития исследования систем мышления и развития людей» [28]. То есть для них открывается новое видение ситуации и возможностей их действия в ней.

В целом проведение ОД-игр со студентами направлено на формирование и актуализацию ответственности при реализации собственных планов и учебных программ, формирование профессиональной позиции студентов. Форма проведения ОДИ – это коммуникации, выстроенные специальным образом, стимулирующие участников к мобилизации интеллектуальных ресурсов. Данная форма обнаруживает и усиливает образовательный потенциал участников, способствует развитию их коммуникативной и конфликтной компетентностей. Интенсивная форма погружения в предлагаемое содержание позволяет достигнуть сосредоточения на решении задачи, что приводит к ожидаемым эффектам – учебной активности, инициативе и ответственности.

Следует отметить, что личные изменения в области образования студентов в результате игр возможны, если у человека существует потребность в этом (возможно, не осознаваемая, а только ощущаемая). То есть нацеленность на изменение потенциально уже есть, и она проявляется при актуализации в ОДИ с помощью игровых средств и техник. Обосновывая подобное утверждение, мы опираемся на работы Ф.Е. Василюка, который понимает переживание как особую деятельность, особую работу по перестройке психологического мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни. Он отмечает, что процессом переживания можно в какой-то мере управлять – стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности [30]. В игре активизируются переживания и соответствующие образовательные и профессиональные потребности (если они есть), а уже от этого начинается работа с ними: интенсификация, динамизация, регулирование и т. д.

Одна из задач, которую мы ставим на каждую игру, – это установление связи «шага образования» с образцами профессии. Если появились притязания на какие-то профессиональные компетенции, то можно соотнести тот ресурс знаний, который получен за годы обучения, с компетенцией, которую предстоит разыграть. Если удастся, то притязания студента небезосновательны.

При проектировании, разработке и проведении игры мы выходим на возможное предпрофессиональное самоопределение педагогов и психологов, пробуем выделять ориентиры самоопределения студента-гуманитария, основываясь на определенных видах антропотехнических деятельности (обучении, консультировании, экспертизе, диагностике, просвещении). Кто куда ориентирован? На что притязает? Что уже пробовал? И так далее.

Далее мы представим идеи и замысел конкретной игры на «освоение» образовательного пространства, проведённой в марте 2011 г.

Тематика была посвящена проблеме системы образования в целом: учительства и его воспроизводства. Современная ситуация сложилась таким образом, что уже сейчас учительство выполняет свою культурную функцию на нижнем пределе [11]. Одновременно это обостряется тем, что профессия учителя не является привлекательной для молодого поколения в силу монотонности, рутинности, неочевидности профессиональной динамики. Молодёжь тянется к кооперации, а педагогическая деятельность разобщает.

Однако проблема этим не исчерпывается, а только открывает ряд последующих: посредническая функция находится в кризисе, фиксируется мощный поколенческий разрыв. Культурные содержания, которые должны наследоваться, не наследуются: современное поколение не способно решать сложные цивилизационные задачи. Образование не рассматривается как нечто привлекательное и интересное, а только как нечто обязательное и неизбежное [9].

Эти проблемы были положены в основу проектирования игры. Было выдвинуто предположение, что есть такие виды деятельности, которые чувствительны к молодому возрасту (молодёжь там аккумулярована): спорт, развлечения, искусство. Базовой идеей игры стал поиск путей интеграции между разными сферами деятельности. Так как прямой перенос механизмов не является адекватным, сначала нужно найти те характеристики, которые могут быть интегрированы.

Ещё до начала игры организаторы¹ пытались мысленно представить, соотнести ресурсы участников игры с необходимыми для попытки решения поставленной задачи. Мы заранее пытались предположить,

¹ Команда проектировщиков и организаторов игры традиционно состоит из студентов, магистрантов и преподавателей. Все они – члены постоянно действующего клуба ОДИ, в рамках которого изучается история игр, идеология СМД-подхода, ведутся исследования игр как конфликтных конструкций.

откликнутся ли студенты на предложенное содержание, «цепляет» ли оно в принципе?

Кроме того, перед игрой было проведено собеседование с потенциальными участниками, которое выполняло 2 функции: с одной стороны, знакомство с будущими участниками, оценка их опыта в интересующих нас сферах и потенциала для работы, а с другой – отбор в связи с невозможностью взять всех желающих.

Исходя из этого, мы спроектировали игру поискового типа, задав для участников некоторые векторы и места, в направлении которых можно двигаться. Для этого сформировались три кластера групп («Искусство», «Спорт» и «Образование») как разные сферы. Каждый кластер внутри делился на три группы: «Искусство как искусство», «Искусство как спорт» и «Искусство как образование»; далее – «Спорт как искусство», «Спорт как спорт» и «Спорт как образование»; и, наконец – «Образование как искусство», «Образование как спорт» и «Образование как образование».

Тематика игровых дней была задана последовательно теми же сферами (искусство, спорт и образование). Чтобы рассмотрение обозначенной проблемы производилось всякий раз максимально полно, со всех сторон, от каждого кластера каждый день должна была выступать только одна группа, но число представлений могло варьироваться.

Такая специально технически организованная запутанная ситуация с группами и тематической логикой, сбивавшая ориентиры за счёт повторения слов и, как следствие, требовавшая долгих выяснений собственного места относительно других участников, позволила выйти на позиционность. Постоянно в ходе как групповой, так и общей коллективной работы участники расшифровывали и дооформляли собственную позицию. В первую очередь – самим себе, а затем и другим группам.

В жизни все эти деятельности смешаны и включены одна в другую, а в игре за счёт технических процедур они могут быть друг от друга отделены, а полученные позиции противопоставлены друг другу – для возможности организации эффективного столкновения. Позиции на игре сталкиваются между собой, так как конфликт изначально заложен в ее структуру. Это конструктивный (то есть управляемый) и продуктивный конфликт, так как его разрешение приведет к обнаружению ресурсов для решения проблемы [24].

По замыслу задачей первого игрового дня было вскрыть и продемонстрировать на пленуме для всего коллектива существенные, ключевые характеристики каждой деятельности в самом акте этой

деятельности. Через это – попытка группой занять позицию. Важным было, чтобы осуществилась проба именно позиционного действия, а не естественного поведения. Дальше – попытка «поймать» ключевые характеристики каждой деятельности, «нащупать» отличающееся в сферах, материалом «нащупать» такое действие, которым потом можно материал проблематизировать.

Вообще, умение занимать позицию и действовать в соответствии с ней является ключевым не только на играх, но и в образовательном и профессиональном пространствах. Начиная с начальной школы, мы говорим про позицию ученика, в отличие от роли школяра. В этом различии подчёркивается противопоставление школьного и учебного форматов: с одной стороны, это социально приемлемые роли и атрибуты, а с другой – подлинность учения и личностного изменения. Позиционность – это метакомпетентность, принципиально важная для профессионала. Её необходимо обнаруживать и развивать, игра служит средством, этому способствующим, так как её основой является различие жизнедеятельности и мыследеятельности.

Итак, в ходе первого дня, посвященного рассмотрению сферы искусства, реализовались попытки простого «склеивания», механического переноса характеристик из сферы в сферу. Игровой коллектив двинулся генетически естественным путём: фиксация внешних, формальных признаков каждой деятельности, работа на готовых онтологиях. Работа с этим материалом проводилась как с проективным. Обсуждение, разворачиваемое на пленуме в первый день – не позиционное, для групп это только попытка нащупать, занять позицию.

Задачей второго дня было «втягивание» прототипов, понимание процессуального устройства сферы, её генезиса, учёт инфраструктурных институциональных характеристик. Необходимо получить столкновение действий и пересечение позиций.

В ходе работы группы попытались рассмотреть сферу спорта (ей был посвящён второй день) со всех сторон: с внешней – поддерживающие и обслуживающие структуры – и с внутренней – где спорт развивается как процесс, механизмы удержания мотивации участников. Второй день – попытка обнаружить за формой, продемонстрированной в первый день, содержание сферы.

В третий день, посвящённый анализу сферы образования, помимо самого процесса, по замыслу, нужно было обнаружить контексты и институциональные формы. Группы попытались чётко отделять «образующегося», или ученика, от «образующего», или учителя. Вначале образование обсуждали в его феноменальных характеристиках, затем

совершались попытки содержательного действия, например, пробы организации соревнований между группами.

Примечательно, что данная игра с её тематикой о проблемах школьного обучения и педагогической профессии в целом важна для студентов не только в традиционном замысле ОД-игры, то есть как поле проб и площадка для развития мышления (хотя и это сверхзадача!). Также она значима в профессиональном становлении педагога: позволяет лучше представить будущую профессию, помогает понять: туда ли я попал?!

Состоявшаяся игра оказалась эффективной и продуктивной. В качестве эффектов приведем наброски ответов и новых гипотез и вопросов в рамках актуализированной проблематики:

- если выстроить систему образования как систему связанных, логически последовательных состязаний, то профессия будет иметь не рутинный вид, а станет своеобразной профессиональной «игрой». Тогда как должны быть устроены профессиональные состязания, чтобы люди в них соревновались не друг с другом, а со своими ограничениями? Поиск ответа на этот вопрос и проверка гипотезы уже намечены организаторами в рамках проекта с молодыми педагогами Красноярского края;
- какие характеристики профессии выступают как мотивирующие или демотивирующие в системе «человек-человек»? Вариант ответа на этот вопрос появился в ходе игры, этими характеристиками предположительно являются: явленность/скрытость динамики профессиональных достижений, возможность реализации собственных потребностей (лежащих на разных уровнях, согласно пирамиде А. Маслоу), обеспечение активно-самочувствия в ходе деятельности и т. д.

Продуктами же игры стали:

- организованный студентами и действующий клуб «После прошедшей ОДИ / СаМоДеятельность». Инициаторами создания и лидерами являются студенты, принимавшие участие в игре и вернувшиеся с нее «зараженными» идеей создания такого «места», где можно совершать собственные пробные инициативные образовательные действия. В рамках деятельности образовавшегося клуба они предполагают организовывать доклады и обсуждения, читать книги, которые необходимы, но не включены в программу обязательных курсов, осуществлять собственные исследования, реализовывать проектные идеи;

- рефлексивные отчеты студентов в форме эссе, фиксирующие изменения, которые происходили в течение игры. Написание отчетов предлагалось как средство для осмысления собственного участия и преобразования его в опыт – своего рода предложение способа, с помощью которого пережитое станет ресурсом дальнейшего действия.

Отчеты студентов и собственные записи в блокноте, самым скромным предположением о необходимости и перспективе игр в образовании будет предложение их институционализации. Хотя, с другой стороны, их «околообразовательное» расположение в зоне инициатив, свободных интересов, клубных пространств, образовательных практик является наиболее точным и уместным.

Игра позволяет участникам открывать новый тип видения собственной образовательной ситуации, предоставляет средства для работы в ней и с ней и, следовательно, дает шанс начать управлять процессом собственного развития.

Конечно, нельзя сказать, что игра – это универсальная, единственно эффективная практика в деле становления профессионалов, а мы всё о ней знаем и только транслируем. Скорее, наоборот. Игра остаётся важным предметом исследования, проблематизируется её место в учебном плане и содержание, а также получаемые результаты и эффекты, что и служит ресурсом и возможностью для развития.

3.3. Дизайн оценочной деятельности в рамках программы прикладного бакалавриата

Автор: Г.Н. Блинов

Основания

Дизайн оценочной деятельности понимается в данной статье как система требований:

- к *содержанию* профессиональной деятельности, обеспечивающему ее осуществление на востребованном уровне Мастерства;
- к *формам* аккумуляции имеющегося в культуре совокупного опыта осуществления профессиональной деятельности на востребованном уровне Мастерства.

Понятие дизайна конституирует рамочную технику задания оценочной деятельности и в этом смысле противопоставляется методической форме организации оценочной деятельности. Рамочная техника допускает большую вариативность реализации предложенных требований на уровне образовательного учреждения и потому является более прагматичной.

Обобщенным проявлением прикладности в системе подготовки по направлению «прикладной бакалавриат» является то, что *содержанием образовательной программы выступает «прикладное знание»*. Основная функция «прикладного знания» состоит в том, чтобы *«быть средством осуществления профессиональной деятельности на востребованном уровне Мастерства»*. Чтобы «быть таким средством», прикладное знание должно «иметь формы» аккумуляции имеющегося в культуре совокупного опыта осуществления профессиональной деятельности на востребованном уровне Мастерства.

Тогда для выделения характеристик «прикладного знания» можно построить матрицу «Характеристики прикладного знания» (табл.1). Методологическим основанием построения этой матрицы является системная связка: «содержание деятельности – форма аккумуляции опыта осуществления деятельности».

Горизонталь матрицы представляет собой ряд требований к *содержанию* профессиональной деятельности, обеспечивающих ее осуществление на востребованном уровне Мастерства:

- требование *специализации* содержания профессиональной деятельности;
- требование *рационализации* содержания профессиональной деятельности;
- требование *завершенности* содержания профессиональной деятельности.

Вертикаль матрицы представляет собой ряд требований к *формам* аккумуляции имеющегося в культуре совокупного опыта осуществления профессиональной деятельности на востребованном уровне Мастерства:

- требование *конкретности*;
- требование *технологичности*;
- требование *институционализации*.

Показатели для оценки подготовки по направлению «прикладной бакалавриат» в различных сферах профессиональной деятельности возникают в клеточках матрицы «Характеристики прикладного знания» (табл.1). Всего выделяют следующие девять показателей:

Таблица 1

Характеристики прикладного знания

	Требование специализации профессиональной деятельности, осуществляемой на востребованном уровне Мастерства	Требование рационализации содержания профессиональной деятельности, осуществляемой на востребованном уровне Мастерства	Требование завершенности профессиональной деятельности, осуществляемой на востребованном уровне Мастерства
Требование конкретности форм аккумуляции имеющегося в культуре совокупного опыта осуществления профессиональной деятельности на востребованном уровне Мастерства	A 1	A 2	A 3
Требование технологичности форм аккумуляции имеющегося в культуре совокупного опыта осуществления профессиональной деятельности на востребованном уровне Мастерства	B 1	B 2	B 3
Требование институциональности форм аккумуляции имеющегося в культуре совокупного опыта осуществления профессиональной деятельности на востребованном уровне Мастерства	C 1	C 2	C 3

А1. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства унифицированных умений выполнения основных ручных приемов, необходимых при осуществлении определенной профессиональной деятельности.

А2. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства универсальных способов соединения (сопряжения) основных ручных приемов, необходимых при осуществлении определенной профессиональной деятельности в действующие модели оперирования с предметным материалом.

А3. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства предметных компетентностей, необходимых для изготовления законченной продукции в определенной профессиональной деятельности в точном соответствии с существующими рыночными нормами производительности труда.

В1. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает на востребованном уровне Мастерства постановку унифицированных умений выполнения основных технологических приемов, необходимых при осуществлении определенной профессиональной деятельности.

В2. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства универсальных способов соединения (сопряжения) основных технологических приемов, необходимых при переходе определенной профессиональной деятельности в целостный технологический цикл.

В3. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства технологических компетентностей, необходимых для изготовления законченной продукции в соответствии с существующими рыночными нормами эффективности труда.

С1. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства унифицированных умений выполнения основных приемов порождения и реализации инновационных решений, необходимых при осуществлении определенной профессиональной деятельности.

С2. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства универсальных способов соединения (сопряжения) основных приемов порождения и реализации инновационных решений, необходимых при осуществлении определенной профессиональной деятельности в целостный инновационный проект.

С3. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства ключевых компетентностей, необходимых для изготовления законченной продукции в соответствии с современными нормами конкурентоспособности продукции.

Показатели для оценки подготовки по направлению «прикладной бакалавриат» для начального общего образования

A1. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне педагогического Мастерства следующих унифицированных умений выполнения основных методических приемов, необходимых при осуществлении профессиональной деятельности учителя начальной школы:

A1.1) умение выполнять основные методические приемы использования в процессе обучения и воспитания различных организационных форм;

A1.2) умение выполнять основные методические приемы использования в процессе обучения и воспитания коммуникативных норм;

A1.3) умение выполнять основные методические приемы использования в процессе обучения и воспитания образовательных средств (в том числе цифровых информационных ресурсов).

A2. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне педагогического Мастерства следующих универсальных способов соединения (сопряжения) основных методических приемов в частные методики обеспечения учебных предметов, необходимые при осуществлении профессиональной деятельности учителя начальной школы:

A2.1) способы соединения (сопряжения) базовых методических приемов использования различных организационных форм в частные

методики обеспечения необходимого разнообразия процесса обучения и воспитания;

A2.2) способы соединения (сопряжения) базовых методических приемов использования коммуникативных норм в частные методики обеспечения понимающего взаимодействия в процессе обучения и воспитания;

A2.3) способы соединения (сопряжения) базовых методических приемов использования образовательных средств (в том числе цифровых информационных ресурсов) в частные методики обеспечения рациональной организации процессов обучения и воспитания.

A3. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне педагогического Мастерства следующих предметных компетентностей, необходимых при разработке и использовании образовательных программ в соответствии с нормами государственного образовательного стандарта:

A3.1) предметная компетентность, необходимая для обеспечения культуросообразности используемого в образовательной программе содержания учебного материала;

A3.2) предметная компетентность, необходимая для обеспечения научности используемого в образовательной программе содержания учебного материала;

A3.3) предметная компетентность, необходимая для обеспечения дидактичности используемого в образовательной программе содержания учебного материала.

B1. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне педагогического Мастерства следующих унифицированных умений выполнения основных антропопрактических приемов, необходимых при осуществлении профессиональной деятельности учителя начальной школы:

B1.1) умение выполнять основные антропопрактические приемы использования в процессе обучения и воспитания различных методов становления социальной идентичности учащихся;

B1.2) умение выполнять основные антропопрактические приемы использования в процессе обучения и воспитания различных методов развития мыслительной деятельности учащихся;

B1.3) умение выполнять основные антропопрактические приемы использования в процессе обучения и воспитания различных методов

оперативного учета качественных и количественных изменений, происходящих с учащимися.

В2. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства следующих универсальных способов соединения (сопряжения) основных антропопрактических приемов в самостоятельные виды профессиональной деятельности учителя, которые необходимо учитывать при составлении учебного плана начальной школы:

В2.1) способы соединения (сопряжения) основных антропопрактических приемов использования в процессе обучения и воспитания различных методов становления социальной идентичности учащихся в самостоятельный вид профессиональной деятельности учителя начальной школы;

В2.2) способы соединения (сопряжения) основных антропопрактических приемов использования в процессе обучения и воспитания различных методов развития мыслительной деятельности учащихся в самостоятельный вид профессиональной деятельности учителя начальной школы;

В2.3) способы соединения (сопряжения) основных антропопрактических приемов использования в процессе обучения и воспитания различных методов оперативного учета качественных и количественных изменений, происходящих с учащимися в самостоятельный вид профессиональной деятельности учителя начальной школы.

В3. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства следующих технологических компетентностей, необходимых при реализации учебного плана в соответствии с нормами государственного образовательного стандарта:

В3.1) технологическая компетентность, необходимая для обеспечения учета образовательных потребностей родительской общности при составлении и реализации учебного плана начальной школы;

В3.2) технологическая компетентность, необходимая для обеспечения индивидуального темпа освоения учебного материала учащимися в рамках учебного плана начальной школы;

В3.3) технологическая компетентность, необходимая для обеспечения гибкой многовариантной системы оценивания учащихся в рамках учебного плана начальной школы.

C1. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства следующих унифицированных умений выполнения основных приемов порождения и реализации инновационных решений, необходимых при осуществлении профессиональной деятельности учителя начальной школы:

C1.1) умение выполнять основные приемы использования аналитической деятельности для порождения и реализации инновационных решений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности учителя начальной школы;

C1.2) умение выполнять основные приемы использования прогностической деятельности для порождения и реализации инновационных решений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности учителя начальной школы;

C1.3) умение выполнять основные приемы использования проектной деятельности для порождения и реализации инновационных решений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности учителя начальной школы.

C2. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства следующих универсальных способов соединения (сопряжения) основных приемов порождения и реализации инновационных решений, необходимых при осуществлении профессиональной деятельности учителя начальной школы в целостный инновационный проект:

C2.1) способы соединения (сопряжения) основных приемов использования аналитической деятельности для порождения и реализации инновационных решений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности учителя начальной школы в целостный инновационный проект;

C2.2) способы соединения (сопряжения) основных приемов использования прогностической деятельности для порождения и реализации инновационных решений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности учителя начальной школы в целостный инновационный проект;

C2.3) способы соединения (сопряжения) основных приемов использования проектной деятельности для порождения и реализации инновационных решений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности учителя начальной школы в целостный инновационный проект.

С3. Данный показатель позволяет оценить то, насколько подготовка по направлению «прикладной бакалавриат» обеспечивает постановку на востребованном уровне Мастерства следующих ключевых компетентностей, необходимых при создании и реализации инновационного проекта в соответствии с современными нормами конкурентоспособности:

С3.1) ключевая компетентность, необходимая для концептуального обеспечения создания и реализации инновационного проекта в соответствии с современными нормами конкурентоспособности;

С3.2) ключевая компетентность, необходимая для кадрового обеспечения создания и реализации инновационного проекта в соответствии с современными нормами конкурентоспособности.

С3.3) ключевая компетентность, необходимая для ресурсного обеспечения создания и реализации инновационного проекта в соответствии с современными нормами конкурентоспособности.

РАЗДЕЛ 4

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

4.1. Информационная компетентность как элемент профессиограммы выпускника прикладного бакалавриата по направлению «Психология и педагогика начального образования»

*Авторы: Н.В. Бекузарова,
Е.В. Ермолович*

Посткризисное состояние современной экономики диктует необходимость трансформации специалиста-исполнителя в субъекта труда, не просто квалифицированно выполняющего профессиональные обязанности, но творчески обогащающего опыт профессии. Происходит глобальная реорганизация системы отечественного образования – изменяется спектр специальностей, модифицируются структуры и содержания профессий, меняются образовательные стандарты, появились и достаточно эффективно функционируют альтернативные образовательные учреждения. При этом анализ рынка труда России показывает, что 50 % выпускников вузов реально работают не по полученной специальности, 60 % выпускников средних специальных заведений и 70% выпускников профессионально-технических училищ ежегодно оказываются не востребованными предприятиями и организациями [15], т.е. рынок профессий и рынок образовательных услуг практически не связаны. В этих условиях развитие системы прикладного бакалавриата, подготавливающей специалистов для конкретных учреждений и предприятий, позволит повысить эффективность и качество профессионального образования в соответствии с потребностями рынка труда.

Насыщение рынка труда специалистами соответствующего уровня квалификации во многом зависит от взаимодействия структур, определяющих, с одной стороны, государственные образовательные стандарты и программы и, с другой стороны, четкое описание специальностей, соответствующих современным требованиям. Одним из средств, способствующих организации, реализации, мониторингу подобного взаимодействия, является профессиограмма как исходный базовый документ для разработки всей учебно-программной документации, используемой в образовательном учреждении: учебных планов, программ дисциплин, других образовательных программ и дидактических материалов (тестов, задач, заданий и т.д.). Кроме того, данный документ, отражая все аспекты необходимой подготовки, представляет собой и модель специалиста, и модель содержания профессионального образования.

Существуют разные подходы к формированию профессиограмм в социологии, психологии и педагогике. В целом профессиограмму рассматривают как систему описаний социальных, психологических и иных требований к носителю определенной профессии и качеств личности, составляющих основу профессиональной пригодности людей.

Применительно к образованию профессиограмма – это эталон, идеальная модель учителя, преподавателя, педагога, в которой отражены основные качества личности, знания, умения, навыки, компетентности и т.д., способствующие выполнению педагогической деятельности. Профессиограмма учителя – это документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с позиций требований, предъявляемых к его знаниям, умениям и навыкам; к его личности, способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки.

При разработке профессиограмм придерживаются следующих принципов:

- системности (профессиограмма отображает специфику и значимость не только профессии в целом, но и конкретной должности в структуре карьеры специалиста с учетом различных аспектов развития его личности);
- целостности (профессиограмма отражает различные аспекты профессиональной деятельности и личности специалиста);
- практико-ориентированности (при составлении профессиограммы используют термины, категории и т.д., применяемые в практике специальности);

- научности и современности (профессиограмма должна быть и разработана с учетом новейших научных концепций, методов и знаний);
- эффективности (профессиограмма должна предлагать модель специалиста, действенную в конкурентных условиях рынка).

Что же касается структуры и составляющих компонентов профессиограммы, то не существует какой-либо единой формы. Однако исходя из общих тенденций мы предлагаем следующую структуру профессиограммы выпускника по направлению подготовки «Психология и педагогика начального образования» (рис. 1).

1. Общие сведения о профессии

Российские школы испытывают острую необходимость в учителях, способных работать в условиях субъектности образовательно-воспитательного процесса, расширения поля профессиональной деятельности педагога, обновления номенклатуры педагогических профессий и специальностей, «...главное – привлечь к учительской профессии молодых талантливых людей». Профессионально-

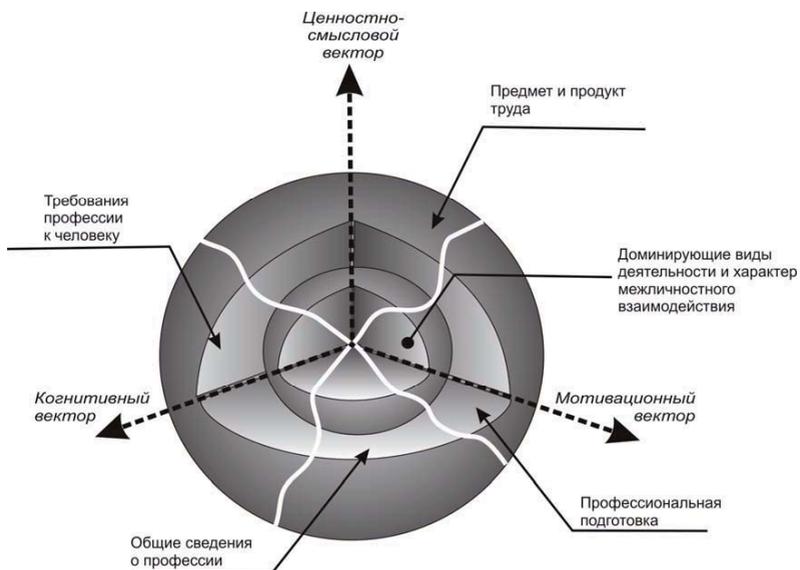


Рис. 1. Профессиограмма выпускника по направлению подготовки «Психология и педагогика начального образования» с квалификацией (степенью) «бакалавр»

педагогическая деятельность выпускника прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» вариативна и полифункциональна. К ее особенностям относятся: большая общественная значимость и ответственность (формирует у учеников информационную культуру, которая является необходимым условием для их социализации в информационном обществе, определяющей последующее развитие цивилизации); определяющая роль в результатах педагогического труда; творческий характер деятельности.

2. Предмет и продукт труда

Предметом будущей педагогической деятельности выпускника прикладного бакалавриата является организация деятельности ребенка как развивающейся, формирующейся личности, направленная на освоение социокультурного опыта деятельности в информационном пространстве. Продукт труда учителя – выполнение основной цели образования и воспитания. Но вот *каким* видится человек как результат достижения этой цели? Сложный вопрос, на который не существует однозначного ответа. Приведем лишь некоторые:

- всесторонне гармонично развитая личность, основу которой составляют фундаментальные ценности – человек, семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир;
- гармонически развитая личность, готовая и способная полноценно выполнять систему социальных ролей (супружеская, отцовско-материнская, сыновне-дочерняя, профессионально-трудовая, экономическая, организаторская, коммуникативная, педагогическая, патриотическая, национально-интернациональная, политическая, правовая, классово-интерклассовая, нравственная, экологическая, геосоциальная, интерсоциальная, материально-потребительская, духовно-потребительская, самовоспитательная, психосаморегулятивная, целеутверждающая и др. роли);
- гармонично развитый человек, сочетающий в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство;
- личность, способная строить свою жизнь, достойную Человека, благодаря успешному протеканию трех взаимосвязанных процессов: освоения знаний о человеке и окружающем его мире; усвоения набором культурных умений и навыков; присвоения ценностей человеческой культуры;
- целостный человек культуры, свободная, гуманная, духовная, творческая и адаптивная личность, способная к самоопределению в мире культуры;

- активный, инициативный, самостоятельный гражданин, просвещенный, культурный человек, заботливый семьянин и мастер в своем профессиональном деле, способный к постоянному жизненному самосовершенствованию.

3. *Профессиональная подготовка* осуществляется в рамках сотрудничества Сибирского федерального университета и педагогического колледжа №1, г. Красноярск. На их базе создается новая схема обучения, интегрирующая наиболее эффективные способы подготовки высшей и средней школы. Бакалавры психолого-педагогического образования смогут получить фундаментальную теоретическую подготовку в федеральном университете и практико-ориентированную – в педагогическом колледже. Программа прикладного бакалавриата является экспериментальной основной профессиональной образовательной программой с нормативным сроком освоения 4 года. Она поддерживает формирование информационной компетентности через квазипрофессиональную деятельность, характерную для программ среднего профессионального образования, и мировоззренческий подход к информационным технологиям, характерный для программ высшего профессионального образования бакалавриата.

4. *Требования профессии к человеку*

Педагогическая профессия предъявляет человеку, работающему в ней, множество требований. В том числе к его знаниям и умениям, личностным и профессиональным качествам, способностям, компетентностям, интересам и увлечениям. Профессиональные требования к учителю можно объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга.

А. Качества личности:

- общегражданские качества (гуманизм, патриотизм, интернационализм, толерантность, чувство долга и ответственности за свой дом, за судьбу отечества и др.);
- мотивационные качества (положительная устойчивая мотивация к непрерывному образованию и самообразованию, широкие интересы к познанию, искусству, культуре, мотивированность на активную трудовую деятельность, на позитивное поведение в обществе);
- духовно-нравственные качества (духовно богатая, гуманная, честная, совестливая, отзывчивая, скромная, искренняя, добрая, рефлекслирующая, справедливая, милосердная, порядочная, самосовершенствующаяся личность);

- физические качества (здоровая, крепкая, энергичная, спортивная, некурящая и непьющая, оптимистическая, способная к физическому самосовершенствованию личность);
 - интеллектуальные качества (масштабно (планетарно) мыслящая, творческая, эрудированная, с развитым интуитивным и логическим мышлением, критически мыслящая, изобретательная, умная, сообразительная личность);
 - деловые качества (трудолюбивая, предприимчивая, оперативная, расчетливая, дисциплинированная, ответственная, доводящая начатое дело до конца личность);
 - организационно-волевые качества (целеустремленная, собранная, упорная, требовательная к себе, самокритичная, организованная, настойчивая, волевая, способная к достижению намеченной цели личность);
 - социальные качества (личность, имеющая гуманистическое мировоззрение, активную гражданскую позицию, способная понять другого, уважающая других, бережно относящаяся к национальным традициям, патриотическая, ценящая семейную жизнь, способная продуктивно и творчески работать в коллективе);
 - общекультурные качества (личность, обладающая культурой умственного и физического труда, культурой общения и поведения, правовой, экономической, экологической, политической, эстетической, музыкальной, художественной культурой).
- Б. Способности, определяющие специфику профессии учителя:**
- гностические способности (относятся к сфере знаний педагога, речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности));
 - организаторские способности (проявляются в умении учителя сплотить учащихся, занять их, разделить обязанности, спланировать работу, подвести итоги и т.д.);
 - дидактические способности (умения подобрать и подготовить учебный материал, наглядность, оборудование; доступно, ярко, убедительно и последовательно изложить материал; стимулировать развитие познавательных интересов и духовных потребностей и т.д.);
 - перцептивные способности (проявляются в умении проникнуть в духовный мир воспитуемых, объективно оценивать

- их эмоциональное состояние, выявлять особенности психики);
- коммуникативные способности (проявляются в умении учителя устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, их родителями, коллегами, руководителями учебного заведения);
 - суггестивные способности (закljučаются в эмоционально-волевом влиянии на обучаемых);
 - исследовательские способности (проявляются в умении познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы);
 - проектировочные (включают в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения);
 - конструктивные (особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий));
 - рефлексивные (имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя);
 - научно-познавательные (сводятся к способности усвоения научных знаний в избранной отрасли).

В. Специальные знания, умения, навыки по предмету (специальности).

Согласно ФГОС ВПО третьего поколения выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр» должен обладать следующими компетенциями.

Общекультурными:

- ✓ способен использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды (ОК-1);
- ✓ владеет историческим методом и умеет его применять к оценке социокультурных явлений (ОК-2);
- ✓ владеет моральными нормами и основами нравственного поведения (ОК-3);
- ✓ готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);

- ✓ способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);
- ✓ готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов (ОК-6);
- ✓ владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7);
- ✓ способен учитывать этнокультурные и профессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий (ОК-8);
- ✓ способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9);
- ✓ владеет средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готов к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-10);
- ✓ выполняет требования гигиены, охраны труда; способен формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требований гигиены и охраны труда, владеет основными методами защиты работников, обучающихся и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11).

Профессиональными:

- ✓ способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1);
- ✓ готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2);
- ✓ готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3);

- ✓ готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);
- ✓ готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5);
- ✓ способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);
- ✓ готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7);
- ✓ способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8);
- ✓ способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития (ОПК-9);
- ✓ способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10);
- ✓ готов применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов (ОПК-11);
- ✓ способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12).

В педагогической деятельности на начальной ступени общего образования:

- ✓ способен организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность младших школьников, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПКНО-1);
- ✓ способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение учебной деятельности (ПКНО-2);

- ✓ способен участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ПКНО-3);
- ✓ готов создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в школе (ПКНО-4);
- ✓ готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПКНО-5);
- ✓ готов во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к освоению образовательных программ основного общего образования (ПКНО-6);
- ✓ готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками (ПКНО-7);
- ✓ способен эффективно взаимодействовать с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учеников (ПКНО-8).

Профессиональная деятельность педагога требует повышенной ответственности. Многими исследователями педагогическая деятельность рассматривается как деятельность в особых условиях, предполагающих постоянное напряжение, мобилизацию психических функций и личностных ресурсов, поэтому наиболее частыми причинами профессиональных деформаций педагога являются постоянная напряженность, конфликты с коллегами и родителями, однообразие деятельности.

Противопоказания к выбору профессии учителя могут быть: дефектная или невыразительная речь, замкнутость, необщительность, равнодушие к людям, отсутствие бескорыстного интереса к человеку.

5. Доминирующие виды деятельности и характеристика межличностного взаимодействия.

Основными видами педагогического труда являются преподавание и воспитательная работа. Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности. Преподавание – вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельности школьников. А. Дистервег, выражаясь образно, говорил, что целостный педагогический процесс в его содержательном аспекте – это процесс, в

котором воедино слиты «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание».

В профессиональной деятельности люди вступают во взаимодействие друг с другом, причем в разных профессиях тип взаимодействия разный. Отметим, что для профессии «учитель» характерны следующие виды взаимодействия:

А. Частое взаимодействие по типу «напротив» означает, что человек стремится работать с другими людьми, для него лучше такая работа, которая происходит при частых взаимоотношениях с другими. Такие люди предпочитают профессиональные ситуации продажи, переговоров, приема; ценят возможность обсуждать, договариваться, давать справки другим.

Б. Частое взаимодействие по типу «рядом» означает, что человек стремится находиться рядом с другими людьми при решении профессиональных задач. Здесь предпочтение отдается таким профессиональным ситуациям, где люди обмениваются разнообразной информацией, но работу выполняют независимо друг от друга. Такой человек сохраняет некоторую самостоятельность в работе, при том, что работает не в одиночку.

В. Частое взаимодействие по типу «вместе» означает, что человек стремится действовать вместе с другими людьми, для него лучше такая работа, которая происходит при постоянных взаимоотношениях с другими. Здесь предпочтение отдается выполнению общей работы «командой», маленькой спаянной группой. Такой человек соглашается на некоторую зависимость от других в работе и не любит работать в одиночку.

Современный учитель взаимодействует не только в аудиторных условиях, но и в виртуальной образовательной среде. Поэтому владение этическими нормами опосредованных коммуникаций средствами ИКТ-технологий является для него обязательным условием.

Личность учителя представляет собой не простую совокупность свойств и характеристик, а целостное динамическое образование. В силу целостности человеческой личности, единства ее сознания, отношения и поведения «выделение» или «игнорирование» какой-либо личностной сферы не может не быть условным. Поэтому мы решили включить в структуру профессиограммы не «сферы», не «подструктуры» и т.д. личности, но векторы¹ как педагогическое явление, задаю-

¹ В физике или математике рассматривается как величина, которая характеризуется не только численным значением, но и направлением.

щее качественную характеристику. Опираясь на структуру личности и деятельностный подход, выделим векторы, по которым могут происходить профессиональные деформации учителя: ценностно-смысловой, мотивационный и когнитивный.

Ценностно-смысловой вектор

Ценностно-смысловые ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности. Наряду с другими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения, оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, придают смысл и направление деятельности человека, определяют его поведение и проявляются во всех областях человеческой деятельности.

Одно из ведущих мест в системе ценностных ориентаций личности занимают ориентации на профессиональные ценности, формирование которых является важнейшим условием профессионального самоопределения. Анализ литературы по проблеме педагогических ценностей и ценностных ориентаций в сфере педагогического образования дает основание выделить также такие: ценности-цели, которые отражают государственную политику в области использования ИКТ и формирования информационного общества; ценности-средства – педагогические действия (технологии обучения и воспитания с использованием ИКТ); коммуникативные действия (технологии общения на основе телекоммуникаций); действия, отражающие субъективную личностную и профессиональную сущность педагога (информационная компетентность учителя, его творчество в информационной среде).

На современном этапе развития общества и рынка труда, в условиях информационно-образовательной среды, важно обогащение личностно-значимых ЗУНов учителя качественно новыми приращениями, обуславливающими формирование информационного мировоззрения и творческой инициативы, которые становятся качествами их личности и свойствами профессиональной деятельности.

Профессиональные ценностные ориентации оказывают решающее влияние как на профессиональное, так и на личностное самоопределение учителя, ими опосредуется вся педагогическая деятельность. Наличие у личности профессионально значимых ценностных ориентаций обеспечивает добросовестное отношение к делу, соблюдение этических и правовых норм в отношении интеллектуальной собственности и информации.

Мы считаем, что для формирования информационной культуры у учащихся прикладного бакалавриата – будущих учителей важно их включение в квазипрофессиональную деятельность, в процессе которой происходит формирование информационной грамотности и информационного мировоззрения.

Мотивационный вектор

Эффективность профессиональной деятельности прямо связана с тем, насколько высока мотивация этой деятельности. Нельзя заставить «быть» учителем, необходимо наличие желания. Формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. Мотивация – процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности. Характер мотивации, как и характер самой деятельности, определяется наиболее значимым мотивом, называемым доминирующим.

Мотивация учителя должна быть направлена на удовлетворение его потребностей. Рассмотрим следующие направления повышения мотивации профессиональной деятельности учителя:

- удовлетворение материальных потребностей (адекватное вознаграждение за профессиональную деятельность);
- удовлетворение социальных потребностей (высокий статус профессии учителя в обществе, значимость и уважение со стороны других членов социума);
- удовлетворение потребностей в личностном росте и самоактуализации (перспективы выстраивания профессиональной карьеры, повышение квалификации, творческо-исследовательская деятельность).

Важную роль в удовлетворении этих потребностей играет информационная культура учителя.

Когнитивный вектор

Когниция (от лат. *cognitio*) – знание, познание; когнитивный – соответствующий когниции, или познанию, познаваемый [39]. Знания – это своеобразная совокупность представлений и понятий о чем-либо, осведомленность в чем-нибудь. Знания отражают теоретическое овладение каким-либо предметом. Возможны знания, не сопровождаемые соответствующими умениями, либо квалифицированное умение невозможно без знаний.

Когнитивный вектор в структуре профессиограммы выпускника прикладного бакалавриата, отличающегося более высоким уровнем теоретической подготовки от среднего специального образования, является определяющим.

Для успешной профессиональной деятельности учителю необходим высокий уровень интеллектуального развития восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня логических операций и т.д. При недостаточном развитии указанные качества можно компенсировать за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, степени притязаний, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Однако интерес к профессиональной педагогической деятельности все равно снижается. Чтобы этого не произошло, приобретенные учителями знания должны быть осмысленны и ценностно-ориентированны.

Информационная компетентность, являясь ключевой в системе профессиональных компетентностей, выступает основой для становления профессионала в любой сфере деятельности, являясь системообразующей характеристикой содержательного наполнения профессиограммы.

Понятие «информационная компетентность» рассматривается в исследованиях многих ученых. Большинство из них определяет информационную компетентность как способность личности осуществлять информационную деятельность.

Так, например, О.Г. Смолянинова [20] рассматривает информационную компетентность как «универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание».

А.В. Хуторской [26] включает в информационную компетентность умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее при помощи реальных объектов и информационных технологий.

Зарубежный опыт исследования информационной компетентности показывает, что её наличие позволяет личности удовлетворять свои информационные потребности, которые возникают на протяжении всей его жизни. Так, по определению исследователей из Университета Огайо [41], «информационная компетентность – это способность эффективно реализовать собственные информационные потребности – находить, оценивать и использовать соответствующую информацию, необходимую для принятия решений».

В стандарте «Информационной компетентности для высшего образования», разработанной ассоциацией американских библиотек [41] перечень основных составляющих информационной компетентности включает способность студента:

- определять и ясно формулировать потребность в информации того или иного рода;
- идентифицировать тип и формат потенциальных источников информации;
- выбирать оптимальные пути получения информации;
- критически оценивать полученную информацию и ее источники, отбирать информацию для включения в знание;
- эффективно использовать полученную информацию для достижения личных целей или как члена группы;
- соблюдать этические и юридические нормы использования информации.

Информационная компетентность позволяет человеку определить свои информационные потребности, выбрать наиболее адекватные информационные технологии для их удовлетворения и применения в своей деятельности, освоить эти технологии, а затем использовать их возможности для повышения эффективности профессиональной деятельности. Формирование информационной компетентности осуществляется в процессе информационной деятельности.

В стандарте психолого-педагогического образования информационная компетенция представлена в общекультурном блоке. Бакалавр «владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7)».

Все прочие компетенции опосредованно связаны с различными видами информационной деятельности. Если проанализировать совокупность обозначенных в стандарте компетенций, становится ясно, что все они различны по своему уровню и отношению к личностно значимым аспектам будущего бакалавра. Формирование этих компетенций дает в комплексе представление об информационной компетентности бакалавра педагогического образования.

В.В. Краевский и А.В. Хуторской в составе компетентности на любом этапе развития выделяют четыре общих элемента [8]:

- 1) имеющиеся знания о мире и способах деятельности;

- 2) практический опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;
- 3) опыт творческой исследовательской деятельности, выражающийся в готовности решения новых задач, стоящих перед личностью;
- 4) опыт воспитанности потребностей, мотивации, обуславливающих отношение субъекта к миру и его систему ценностей.

Раскроем содержимое каждого компонента применительно к информационной компетентности бакалавра педагогического образования.

Первый компонент – имеющиеся знания о мире и способах деятельности. Информационный мир пронизан различными технологиями, и овладение ими требует определенного минимума знаний и способов получения новых знаний с помощью информационно-коммуникационных технологий. Большинство знаний об информационных объектах, процессах и технологиях достаточно формировать на так называемом «рабочем» уровне: представлений, интуитивно-понятных определений, примеров и алгоритмов действий. Совсем не нужно знать устройство двигателя, чтобы научиться управлять машиной. Также и с информационными технологиями – знание должно давать инструмент, необходимый для практической деятельности. В процессе информационной деятельности происходит освоение новых знаний, а также обогащение и уточнение уже имеющихся. Так, например, база знаний об использовании технологии электронной почты развивается по следующей спирали: начальные знания о возможностях программы – почтового клиента (написание писем, ведение адресной книги, прием и отправка почты). Приобретая опыт деятельности, бакалавр осознает, что кроме базовых возможностей необходимы знания в области ведения деловой переписки, автоматизации оформления текстовой информации, настройки сортировщиков писем, расшифровки служебных сообщений от почтовых серверов, защиты от спама и т. д. В свою очередь получение новых знаний открывает перед студентами новые виды деятельности, которые они могут реализовать в окружающем его информационном пространстве.

Второй компонент – практический опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт. Известные способы информационной деятельности будущего бакалавра – это алгоритмы поиска информации, ее переработки, систематизация и структурирование информа-

ции, обеспечение безопасного доступа к информации. Навыки переработки информации формируются у большинства еще в школе, но основополагающая цель информационной деятельности меняется. Во время обучения в вузе, студент в большей степени использует информацию в учебных и исследовательских целях. Таким образом формируются навыки поисковой деятельности, умения оценивать достоверность и актуальность информации, совершенствуются аналитико-синтетические умения, приобретается опыт учебно-информационной деятельности.

Третий компонент – опыт творческой исследовательской деятельности, выражающийся в готовности решения новых задач, стоящих перед личностью. В информационных технологиях большое значение имеет динамичная, инновационная составляющая. За несколько лет происходят кардинальные изменения. Часто программные средства меняются на протяжении срока обучения студента в вузе. Поэтому важно научить бакалавра решать новые задачи – осваивать новые технологии и пакеты программ, способы действий в новой среде. Наряду с этим творческая деятельность с применением информационно-коммуникационных технологий позволяет им получить опыт решения нестандартных задач в области своей профессиональной деятельности уже в процессе обучения в вузе. Появление новых условий, новых задач – одна из сторон педагогической деятельности будущего бакалавра. В процессе обучения информационным технологиям одновременно происходит как формирование информационной компетентности, так и моделирование деятельности студента как исследователя возможностей постоянно меняющейся информационно-образовательной среды.

Четвертый компонент – опыт воспитанности потребностей, мотивации, обуславливающих отношение субъекта к миру и его системе ценностей. Бакалавр образования должен обладать определенным уровнем информационного мировоззрения, относиться к информации как к ценности, представлять ее значение в современном обществе. Работа с информацией на уровне научно-исследовательской, учебной и проектной деятельности позволяет сформировать у будущих бакалавров отношение к информации как к социальному явлению. Мотивация к информационной деятельности возникает у человека на уровне решения бытовых задач. В период обучения в вузе студент погружается в информационную среду, в которой он решает свои учебные задачи – таким образом формируется отношение к информации и к информационным технологиям как к инструменту решения задачи. Соблюдение при этом определенных норм использования информации, морально-

этические стороны информационного взаимодействия – все это влияет на систему ценностей будущего бакалавра. Например, при изучении дисциплины «Информационная культура» бакалавр учится использовать библиографические ресурсы. Когда бакалавр решает учебную задачу написания реферата или курсовой, то он включается в деятельность по оценке достоверности и научности информации, отбирает информацию для превращения ее в знания, осуществляет цитирование и соблюдает авторские права на интеллектуальную собственность. Далее при изучении дисциплины «Современные информационные технологии» будущий бакалавр знакомится с категориями проприетарного и бесплатного, закрытого и открытого программного обеспечения, осознает значимость лицензирования. Происходит формирование адекватного отношения к программным средствам, информационным продуктам и услугам. Все это меняет угол зрения, под которым будущий бакалавр смотрит на информационно-образовательную среду, в которой ему предстоит вести профессиональную деятельность.

Основываясь на психологических представлениях о структуре личности и на психолого-педагогических суждениях о структуре компетентности вообще и информационной компетентности в частности, информационную компетентность представим следующим образом (табл.2):

Работа учителя-практика невозможна без определенного уровня информационной компетентности, которая как системообразующая характеристика будущей педагогической деятельности выпускника прикладного бакалавриата определяет содержание профессиональной подготовки, система которая в условиях прикладного бакалавриата должна быть пронизана различными видами информационной деятельности, ориентированными на формирование опыта использования ИКТ в педагогической практике.

Таблица 2

Структура и показатели информационной компетентности

Показатели информационной компетентности	Признаки информационной компетентности			Мотивационный
	Когнитивный	Операционно-деятельностный	Ценностно-смысловой	
Оценочно-поисковый	Знание принципов функционирования поисковых систем Знание признаков достоверности информации	Определение индикаторов поиска Использование поисковых систем	Оценивание информации	Цель поиска информации
Аналитико-преобразующий	Знание типологии информации и способов ее преобразования	Преобразование типов информации Эффективное представление информации	Толерантность информации	Задачи представления информации
Информационная безопасность	Знание типов информационных угроз и способов защиты Знание социально-правовых аспектов использования информации	Применение способов защиты информации Использование информации с учетом правовых и морально-этических норм	Установка на соблюдение социально-правовых норм использования информации	Готовность следования социально-правовым нормам использования информации

4.2. Информационно-технологическая подготовка бакалавра по направлению «Психология и педагогика начального образования» в условиях прикладного бакалавриата

Автор: Е.В. Ермолович

Прикладной бакалавриат в настоящее время является одним из стратегических направлений развития современной системы образования. В будущем бакалавры составят значительную часть специалистов, осуществляющих трудовую деятельность в различных сферах. Поэтому их подготовка – с определенным балансом между специальными знаниями и общими умениями – должна соответствовать запросам рынка труда. Государство заинтересовано в таких специалистах, которые после завершения обучения способны вести профессиональную деятельность на достаточно высоком уровне, не тратя время на адаптацию к условиям труда, особенностям тех отраслей, для которых они были подготовлены. Прикладной бакалавриат в педагогическом образовании решает важную задачу – выпуск учителя-профессионала, владеющего необходимым набором компетенций. В федеральном государственном стандарте по направлению подготовки 05400 «Психолого-педагогическое образование» определены следующие ключевые компетенции, связанные с информационно-коммуникационными технологиями:

- ✓ владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);
- ✓ способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);
- ✓ способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);
- ✓ готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образова-

тельной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

- ✓ способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).

Формирование этих компетенций происходит не только в процессе изучения специальных дисциплин естественно-научного цикла, к которым относятся информационные дисциплины, но и в практической деятельности будущих бакалавров, а также при изучении дисциплин других циклов. Тем не менее, систематизация знаний и умений в области ИКТ происходит именно при изучении таких дисциплин, как «Основы информационной культуры» и «Современные информационные технологии». Согласно учебному плану обе дисциплины проходят на первом курсе и их содержание тесно связано. Так, при изучении «Основ информационной культуры» требуются базовые навыки работы с информацией, технологией обработки и представления ее в различных видах, что является предметом изучения дисциплины «Современные информационные технологии».

В информационных технологиях большое значение имеют динамика, инновационность. За несколько лет происходят кардинальные изменения. Часто программные средства меняются на протяжении срока обучения студента в вузе. Поэтому важно научить осваивать новые технологии и пакеты программ, способы действий в новой среде. Наряду с этим творческая деятельность с применением информационно-коммуникационных технологий позволяет им получить опыт решения нестандартных задач в области своей профессиональной деятельности. Появление новых условий, новых задач – одна из сторон педагогической деятельности будущего бакалавра. В процессе обучения информационным технологиям одновременно происходит как формирование информационной компетентности, так и моделирование деятельности студента как исследователя возможностей постоянно меняющейся информационно-образовательной среды.

Современный рынок труда требует от специалистов умений ориентироваться в информационных ресурсах, уметь осваивать и адаптировать под профессиональные задачи новые технологии. В педагогической деятельности информационно-коммуникационные технологии приобретают все большее значение, порождая подчас новые виды и формы организации образовательного взаимодействия. Прикладной бакалавриат должен обеспечить выпускника базовыми практическими навыками использования ИКТ в профессиональной

деятельности, развить у него умения осуществлять информационную деятельность, самостоятельно осваивать новые информационные технологии. В.В. Воробьева в своей работе [31] выделяет следующие важные для учителя начальной школы виды информационной деятельности:

- использование в качестве источника знаний различных электронных документов и изданий в области образования, образовательных мультимедийных продуктов;
- отбор и оценка качества электронных образовательных ресурсов, мультимедийных продуктов;
- поиск информации в соответствии с профессиональными информационными потребностями: в электронных справочных изданиях (электронной энциклопедии, электронном словаре, электронном справочнике); в сети Интернет с использованием различных поисковых систем, в электронных базах и банках по образованию;
- владение формализованными методами аналитико-синтетической переработки информации – составление с помощью различных компьютерных средств: резюме, тезисов, аннотаций, рефератов, цитат;
- подготовка и оформление с помощью прикладных программ общего назначения результатов учебно-методической и научно-исследовательской деятельности (учебно-программной документации и материалов для учебного процесса);
- подготовка и представление публичного выступления в виде презентации;
- участие в работе сетевых объединений преподавателей, интернет-конференциях с целью повышения своего профессионального уровня.

На наш взгляд, востребованными в современных условиях также являются:

- использование коммуникационных сервисов для общения с коллегами, родителями и учениками;
- владение основными способами деятельности в автоматизированной информационной системе для общеобразовательных учреждений.

Формирование всех перечисленных видов деятельности целенаправленно осуществляется в процессе изучения дисциплин «Основы информационной культуры» и «Современные информационные технологии».

Дисциплина «Основы информационной культуры» нацелена на формирование у будущих бакалавров информационного мировоззрения, способности информационного самообеспечения личности в процессе их профессиональной деятельности в условиях информатизации образования.

Содержание дисциплины составляют три раздела: «Информационный потенциал общества», «Технологии поиска информации», «Информационная безопасность». В рамках изучения этой дисциплины будущие бакалавры знакомятся с понятиями: информационные ресурсы, продукты и услуги, информационный кризис и информационная революция, информационная безопасность, изучают возможности информационных технологий и программных продуктов для представления информации в наиболее эффективных видах, учатся использовать информационно-поисковые системы глобальной сети Интернет и библиотечные каталоги, структурировать информацию, осуществлять аннотирование и реферирование, оформлять библиографические списки. Особенностью этого курса является не только включение в содержание раздела, посвященного изучению основ информационной безопасности личности и общества, но и подходы к педагогическому дизайну в виде структурирования и представления информации в наиболее эффективных видах для усвоения. Соотношение аудиторной и самостоятельной работы по дисциплине «Основы информационной культуры» примерно один к четырем, поэтому большинство знаний и умений приобретается студентами в процессе выполнения творческих заданий. Студенты выполняют несколько творческих работ: представление доклада с использованием учебной презентации, для подготовки которой необходимо проявить умения искать и анализировать информацию, представлять ее в различных видах; написание реферата, в котором следует проявить навыки поиска, цитирования и оформления результатов с использованием возможностей текстового редактора по автоматизации обработки текстовой информации. Эти работы заставляют студента погрузиться в информационную среду федерального университета: использовать электронные каталоги университетской библиотеки, ресурсы сайтов университета, компьютерную сеть. Отдельно следует отметить использование сайта Института педагогики, психологии и социологии для публикации учебных материалов, заданий и результатов самостоятельной работы. Каждый студент, авторизуясь, имеет возможность получить доступ к заданиям и разместить результаты его выполнения. На сайте также реализована возможность разместить портфолио, что позволяет презентовать свой уровень об-

щих и профессиональных компетенций. Аудиторная работа организуется с помощью активных методов обучения. Особенно значимыми при изучении тем «Информационное общество», «Информационная безопасность» являются следующие методы:

- дискуссия;
- мозговой штурм.

Эти методы позволяют формировать ключевые компетенции будущих учителей [5] и развивать исследовательские навыки.

Одной из задач профессиональной деятельности бакалавра по направлению «Педагогическое образование» является использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий. Последние рассматриваются как инструмент повышения эффективности современного образования. Очевидно, что в процессе обучения будущих бакалавров необходимо формировать у них умения использовать информационные технологии в обучении и воспитании школьников.

В.В. Воробьева, рассматривая информационную компетентность учителя начальных классов [31], отмечает, что в рамках проективного компонента педагогической деятельности учитель должен быть способен разработать «электронный дидактический материал для школьников с помощью различных прикладных программ общего назначения», а также сценарий электронного образовательного ресурса и рекомендации по его использованию в учебном процессе. На наш взгляд, при подготовке специалиста в условиях прикладного бакалавриата можно усилить практико-ориентированный характер информационных технологий, дав студентам необходимый инструментарий для реализации оригинальных сценариев электронных образовательных ресурсов.

В рамках изучения дисциплины «Современные информационные технологии» студенты знакомятся с технологиями обработки текстовой, числовой, графической и мультимедийной информации. Задачами изучения этой дисциплины являются знакомство с основными приемами обработки информации различного вида с использованием компьютера, изучение возможностей компьютерных сетей для коммуникаций и обмена информацией в сфере профессиональных интересов, формирование умений выбирать адекватное программное обеспечение для обработки информации, применять для создания элементов информационно-компьютерной поддержки учебно-воспитательного процесса, использовать возможности глобальных компьютерных се-

тей для повышения эффективности своей профессиональной деятельности.

Содержательными особенностями этой дисциплины служат интеграция обучения технологии обработки графической и мультимедийной информации на основе программного продукта Adobe Flash и изучение и анализ возможностей образовательных дистрибутивов для школ на основе Linux.

При изучении принципов обработки графической информации студентов знакомят отдельно с редактором обработки растровой информации и с редактором обработки векторной информации, при этом достаточно большое время уходит на изучение интерфейса программ, особенностей конкретных продуктов. В среде создания векторной анимации Adobe Flash можно сразу научить студентов работать как с векторной графикой, так и с растровой. Кроме того, перед студентами ставится практическая задача – разработка электронного образовательного ресурса для школьников начальных классов. Таким образом, изучение технологий совмещается с профессиональными задачами. Будущие бакалавры знакомятся с единой коллекцией цифровых образовательных ресурсов, изучают возможности ЦОР для начальной школы, учатся оценивать их дидактический потенциал, эргономические качества. Полученные знания и умения закрепляются в процессе выполнения творческого задания: разработки электронного образовательного ресурса средствами Adobe Flash. Надо отметить, что для создания интерактивного образовательного ресурса требуются базовые знания в области Action Script (встроенного языка программирования Flash). Естественно, полноценное изучение этого языка не входит в задачи дисциплины, но использование студентами заготовок и шаблонов конструкций позволяет им стать творцами собственных интерактивных сценариев, что служит дополнительной мотивацией в изучении дисциплины. Выбор Flash в качестве базового программного обеспечения для обучения студентов связан не только с его интегративными возможностями, но и с тем, что в настоящее время большинство ЦОР, размещенных в единой коллекции [34], выполнены именно в формате Flash, который является кросс-платформенным, а значит, эти образовательные ресурсы могут использоваться в различных операционных системах при наличии программ просмотра web-сайтов. В процессе выполнения творческого задания студенты проходят через следующие этапы:

- 1) выбор темы и предметной области будущего ЦОР;
- 2) разработка сценария;

- 3) реализация графических и звуковых элементов;
- 4) реализация интерактивных элементов;
- 5) описание ЦОР.

Методика организации деятельности студентов базируется на проектном подходе. Они самостоятельно исследуют предметную область, формулируют проблему, разрабатывают сценарий и реализуют его на основе технологии Flash.

По итогам выполнения творческого задания осуществляется его защита на аудиторном занятии с демонстрацией основных возможностей. К проекту прилагается аннотация и методические рекомендации по его использованию в учебно-воспитательном процессе.

Изменения, происходящие в России в области использования программного обеспечения, диктуют необходимость включения в информационно-технологическую подготовку специалистов базовых продуктов свободного программного обеспечения (СПО). В декабре 2010 г. было подписано Распоряжение Правительства РФ №2299 от 17.12.2010, в котором утвержден План перехода на СПО (2011-2015 гг.). Наряду с этим Государственная программа РФ «Информационное общество (2011-2020 г.)» предусматривает развитие национальной программной платформы (комплекс отечественных программных решений на базе открытого и свободного мирового программного обеспечения). В настоящее время в школы уже поставляются образовательные дистрибутивы на основе операционных систем семейства Linux. Каждый учитель должен владеть им на уровне пользователя, а также уметь использовать базовые прикладные программы, входящие в образовательный дистрибутив. Для подготовки студентов нами был выбран дистрибутив Linux Школьный Мастер 5.0. как достаточно распространенный в настоящее время, перспективный и являющийся в своей группе наиболее полным и содержащим не только базовые прикладные программы, но и специальные образовательные. Знакомство будущих бакалавров с основами операционной системы Linux происходит на базе уже имеющихся знаний в области использования операционных систем, поэтому большее внимание уделяется освоению прикладных программ общего и специального назначения. Студент должен не только исследовать возможности конкретного программного продукта, но и разработать методические рекомендации по его использованию в профессиональной деятельности. Такое творческое задание стимулирует познавательную активность будущих бакалавров, а также способствует формированию у них исследовательских компетенций, навыков самостоятельной работы. Групповая деятель-

ность по обмену информацией о возможностях прикладных программ Linux опирается на образовательную технологию «обучение в сотрудничестве», что в свою очередь развивает профессиональные навыки будущих педагогов.

Еще одна составляющая информационно-технологической подготовки бакалавра по направлению «Психология и педагогика» связана с изучением специальных информационных систем для общеобразовательных учреждений. Внедрение этих систем позволяет в полной мере использовать смешанное и дистанционное обучение, делая учеников активными субъектами образовательного процесса. В условиях активного внедрения в современные школы таких программных продуктов, как «1С Образование», «NetSchool», «КМ Школа», на наш взгляд, уже в процессе обучения необходимо знакомить студентов с базовыми возможностями подобных информационно-образовательных систем. Тенденция развития и распространения описанных выше систем постепенно насыщает деятельность учителя информационными технологиями, и в скором будущем владение одной из таких систем станет необходимым базовым навыком.

Основные возможности информационных систем для школ по инструментированию деятельности учителя:

- ведение электронного классного журнала;
- автоматическое получение всех стандартных отчетов об успеваемости и посещаемости;
- доступ к расписанию, просмотр школьных и классных мероприятий;
- работа с мультимедийными учебными курсами и ЦОР, подключенными к электронному классному журналу (назначение учащимся групповых и индивидуальных заданий, в том числе формирование индивидуальных образовательных траекторий);
- контроль и самоконтроль учебной деятельности школьников (подготовка и проведение тестирования отдельных учащихся или всего класса);
- организация коммуникаций между субъектами образовательного процесса;
- ведение портфолио своих проектов и методических разработок.

Кроме того, учитель не только имеет возможность проводить готовые уроки по предметам школьной программы с использованием типового планирования, автоматически полученного из единой кол-

лекции ЦОР, но и получает набор инструментов для создания своих собственных авторских уроков, викторин и контрольных работ.

В условиях прикладного бакалавриата можно организовать знакомство студентов с демонстрационной версией системы NetSchool, которая является кросс-платформенной, обладает интуитивно понятным интерфейсом и снабжена достаточно подробной справочной системой. Работу в системе можно определить как квазипрофессиональную деятельность [3,40].

Информационно-технологическая подготовка по направлению «Психология и педагогика начального образования» в условиях прикладного бакалавриата нацелена, прежде всего, на формирование у будущих педагогов умений осуществлять обучение в условиях постоянно изменяющейся ИКТ насыщенной среды. Поэтому характерными её чертами являются:

- формирование умений вести самостоятельную учебно-познавательную деятельность;
- ориентация на использование активных методов обучения в аудиторных и дистанционных формах обучения;
- использование исследовательских заданий и творческих проектов;
- квазипрофессиональная деятельность студентов в информационно-образовательных системах.

4.3. Технология «е-портфолио» в системе подготовки педагогов развивающего обучения

*Авторы: О.Г. Смолянинова
О.А. Иманова*

Одной из приоритетных целей модернизации российского образования является усовершенствование системы оценивания, которая должна быть направлена на более содержательную, объективную и дифференцированную оценку студентов.

Наиболее перспективной технологией для открытого, объективного оценивания в системе высшей школы является технология «Портфолио» [21]. По мнению Роджера Ларсена (2007), система оценивания

студентов напрямую связана с управлением качества обучения в вузе. В современных открытых системах обучения, построенных на идеологии сотрудничества, оценивание должно быть аутентичным, документально подтвержденным, понятным всем субъектам обучения, экспертно проверенным, свободным от субъективизма. Технология электронного портфолио обладает всеми вышеперечисленными качествами и кроме того, позволяет сохранять индивидуальные артефакты оценивания, для включения самого студента в процессы развития и установки на индивидуальный прогресс в обучении. Согласно концепции развивающего обучения данная технология адаптивно может быть использована и в начальной школе при решении проблем *безотметочного обучения* младших школьников. Поэтому мы считаем, что необходима соответствующая подготовка будущих педагогов развивающего обучения для использования электронного портфолио как современной технологии обучения и инструмента саморазвития.

В российской педагогической практике технология «Электронное портфолио» активно используется для аутентичной оценки и самооценки, рефлексии, а также презентации достижений как академического, так и социального характера.

В европейской высшей школе технология «е-портфолио» рассматривается как часть стратегии электронного обучения [42].

Электронное обучение предполагает:

- использование электронного учебного материала;
- обязательное общение студента и преподавателя через Интернет;
- возможность смешанного обучения (объединяющего очный и виртуальный сценарии), которое стало основной формой взаимодействия преподавателя и студента [22].

Если рассматривать историю образовательных платформ электронного обучения, то в настоящее время все мировое сообщество активно использует технологии WEB 2.0, основанные на «богатых» образовательных средах, обеспечивающих интеграцию открытых приложений и работу в сотрудничестве (табл. 1).

Технология «е-портфолио», зародившись в прошлом веке, постоянно претерпевает качественные изменения, адекватные изменениям, происходящим в современном информационном обществе.

Для российской высшей школы данная технология пока является инновационной (не принятой нормативно на уровне МИНОБРНАУКИ) и рассматривается в контексте решения основных педагогических задач, а именно:

История образовательных платформ электронного обучения

1 поколение	2 поколение	3 поколение	4 поколение	5 поколение
1994	1998	2003	2005	С 2006
WEB	LMS	MLE	PLE	CWE
Web – страницы самоделки	Системы, управляющие обучением	Управляемые среды обучения	Персональные среды обучения	Среды работы в сотрудничестве
Индивидуальные системы	Стандартные пакеты	Интегративные решения	Е-портфолио для обучения в течение всей жизни	Web 2.0 – среда и богатые приложения

- поддерживать высокую учебную мотивацию студентов;
- поощрять их активность и самостоятельность;
- расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности студентов;
- формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- содействовать индивидуализации (персонализации) образования обучаемых;
- закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации [14].

Полное включение в социокультурное общество требует навыков обучения на протяжении всей жизни: способности решать проблемы, работать индивидуально и в команде, выстраивать эффективную коммуникацию на различных уровнях и в различных форматах и выделять свои потребности в обучении и профессиональном развитии [22]. Поэтому использование технологии электронного портфолио на всех ступенях образовательного процесса формирует особую социокультурную среду, создает условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности, способствует усилению воспитательного компонента образовательного процесса.

С другой стороны, с позиции компетентностного подхода требуется новый вид оценки, которая выражается в демонстрации студентами глубокого понимания предмета и подтверждения этого понимания,

демонстрации фактической способности решать сложные проблемы в конкретных ситуациях. Оценки в форме Электронного портфолио ориентированы на более длинные отчетные периоды, многократные исследования различных познавательных запросов студентов. Для рефлексивного самоопределения важна самооценка собственных достижений, при этом ценным видится умение отвечать не только на вопросы, связанные с фактическими знаниями из конкретной предметной области, но и рефлексия способов организации собственной познавательной деятельности: в достижении цели, удовлетворенности результатами, оценке достижений, эффективности обучения и т. д. [18].

С точки зрения М. Sewwell, оценка средствами «е-портфолио» может:

- 1) предоставить ретроспективу процесса обучения и развития, поскольку «е-портфолио» запечатлевает процесс изменения или развития в различные моменты времени, по нему можно проще судить о стиле обучения, присущем учащемуся;
- 2) служить средством развития навыков общения и выработки взаимной ответственности между преподавателем и участниками курса. «Е-портфолио» позволяет раскрыть отношение участников курса к обучению, а также изучить их мотивации, что является более сложным и важным аспектом программы [43].

Электронные портфолио предоставляют различную информацию о способностях студентов, знаниях, компетенциях и развитии достижений, благодаря своей вариативности, они позволяют создавать индивидуальную структуру содержания, придавая ему индивидуальность и открытость. В зависимости от целевой аудитории автор электронного портфолио может наполнять его любым содержанием, индивидуализируя в зависимости от своих возможностей и потребностей. Электронные портфолио могут просматриваться огромными аудиториями, включая других студентов, руководителей, экспертов, работодателей и т. д. Это существенно облегчает обратную связь, которая способствует поддержанию контактов, например, с организацией, где студент проходил практику.

Рефлексия собственной педагогической практики, представленная в электронном портфолио, позволит студентам осознать собственные трудности, «визуализировать» (с помощью индивидуального описания в портфолио) образцы профессионального мастерства педагога. В дальнейшем е-портфолио может способствовать планированию и раз-

витию карьеры выпускников прикладного бакалавриата, демонстрировать их компетентности потенциальным работодателям.

Удобство использования электронного портфолио в техническом отношении заключается в том, что они могут быть интегрированы в системы управления обучением, например MOODLE, Wiki, Mahara, Mahoodle и др.

Для использования технологии «е-портфолио» в течение всех лет подготовки студентов по образовательной программе «Учитель начальных классов развивающего обучения Эльконина-Давыдова» в учебный план бакалавров был введен курс «Технология е-портфолио» (3 кредита).

Данный курс направлен на освоение студентами психолого-педагогического бакалавриата методологических подходов создания, развития и использования е-портфолио для формирования базовых и профессиональных компетентностей будущего учителя начальных классов, необходимых в информационно-образовательной среде школы.

В курсе представлены основы технологии «е-портфолио», методология использования электронного портфолио в системе оценивания и развития рефлексии при освоении всех способов деятельности учителя в системе развивающего обучения.

Освоение технологии «е-портфолио» делает бакалавров более компетентными при проведении педагогических исследований и экспериментов, выполнении выпускных работ, прохождении педагогических и производственных практик, при планировании своего образования и дальнейшей профессиональной деятельности.

Цель дисциплины «Технология е-портфолио» – сформировать у выпускников психолого-педагогического бакалавриата СФУ общепрофессиональные компетенции для реализации образовательных программ начального образования и разработки собственных образовательных проектов в системе развивающего обучения; проектирования индивидуальных траекторий образования в течение всей жизни; планирования карьеры и включения в социальное электронное пространство.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- сформировать профессиональные компетентности в области использования современных методов оценки, презентации достижений, планирования и рефлексии индивидуального прогресса;

- овладеть профессиональными знаниями об основах технологии «е-портфолио» для формирования проектного мышления будущих учителей начальных классов; умениями проектировать е-портфолио, в частности, в различных программных средах; знаниями о презентационных возможностях е-портфолио;
- развить инструментальные навыки разработки и создания е-портфолио и рефлексивных материалов, подготовленных в одной из открытых программных сред WIKI, MOODLE и др.

На начальной стадии изучения дисциплины «Технология е-портфолио» студенты регистрируются на сайте, получают свой защищенный паролем профиль на разработку индивидуального портфолио в виртуальной образовательной среде СФУ.

Дисциплина «Технология е-портфолио» является практико-ориентированной, предполагает создание студентами на первом курсе индивидуального электронного продукта и его развитие в течение всех лет обучения в СФУ. Во время выполнения курсовых проектов, сдачи итоговых государственных экзаменов и защиты выпускной квалификационной работы на старших курсах предполагается использовать е-портфолио студента в разных моделях оценивания его профессионального педагогического мастерства.

В рамках курса используются коллективно-дискуссионные формы обучения, проектные методы. Курс включает в себя большое количество самостоятельных творческих заданий. В процессе обучения студенты включаются в деятельность по анализу существующих е-портфолио школьников, учителей, студентов педагогической магистратуры, преподавателей института ППС. В самом начале курса бакалавры обсуждают с преподавателями, работающими по данной программе, собственные проектные идеи структуры е-портфолио для реализации целей обучения, самовыражения и развития.

Представим структуру электронного портфолио студента психолого-педагогического бакалавриата первого курса:

- ◆ **раздел приветствия** – фотография или видео коллаж, приветствие автора е–портфолио, представленное в свободной форме, (возможны любые жанры самовыражения);
- ◆ **раздел резюме** – представление профессиональных компетенций, академических и научных успехов, опыта работы (для будущих руководителей научной работы и потенциальных работодателей);

- ◆ **раздел достижений** – демонстрация образовательных, научных и общественных достижений, отображенных самим студентом;
- ◆ **раздел рефлексии** – жизненные принципы, оценка собственных ресурсов, карьерные, образовательные и профессиональные планы, позиция в жизни, ожидания от обучения в университете, рефлексия первого года обучения, эссе «Почему я выбрал это направление обучения»;
- ◆ **раздел личной информации** – автобиография, фотоальбомы;
- ◆ **раздел «Контакты»** – индивидуальная контактная информация, полнота которой определяется студентом самостоятельно.

Первая страница электронного портфолио «Приветствие» представлена в произвольном дизайне, за исключением отдельных полей, которые являются стандартизированными. Эту страницу студенты оформляют самостоятельно, демонстрируя ИКТ компетентности и дизайнерские способности (рис. 1).

Раздел «Достижения» включает результаты по курсам подготовки студентов психолого-педагогического бакалавриата, общественные и научные достижения (рис. 2).

Ввиду стандартизированной сетевой структуры е-портфолио бакалавра, процесс наполнения содержанием отдельных разделов портфолио в техническом отношении для студентов достаточно прост и включает представленные ниже этапы.

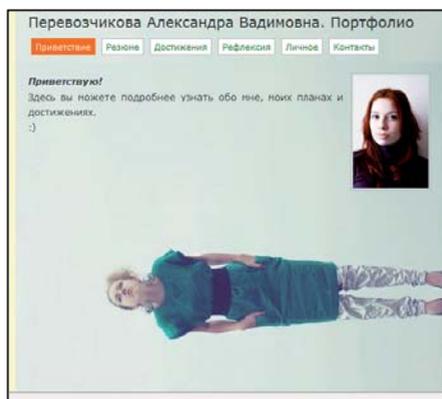


Рис. 1. Пример раздела студенческого портфолио «Приветствие»

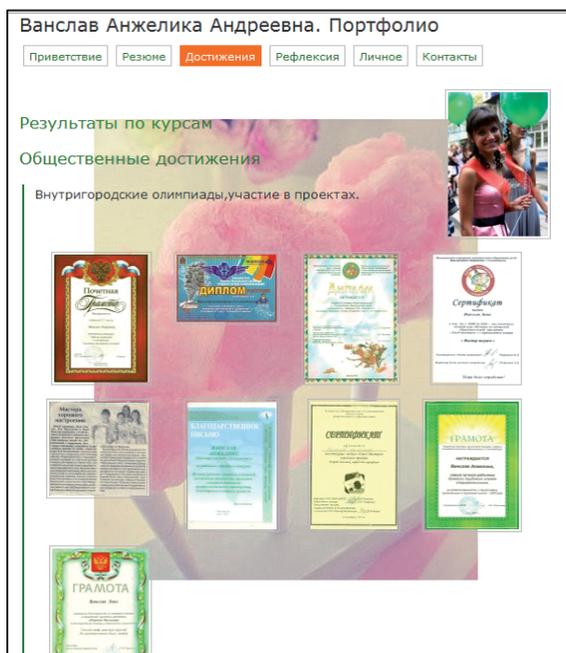


Рис. 2. Пример раздела студенческого портфолио «Достижения»

Нужно отметить, что этапы, реализуемые в рамках преподавания дисциплины «Технология е-портфолио», являются лишь начальной стадией создания электронного портфолио, развитие е-портфолио каждого студента рассчитано на период обучения в университете и, возможно, последующей профессиональной карьеры учителя начальных классов.

Этап 1. Определение цели создания электронного портфолио и его контента

На этом этапе студенты совместно с преподавателем формулируют цель создания е-портфолио, договариваются о критериях его оценки, обсуждают возможные условия, в которых будет происходить презентация и оценка электронного портфолио, а также целевая аудитория. Такая процедура задает основные приоритеты для выбора содержания электронного портфолио и помогает структурировать дальнейшую работу бакалавров.

Этап 2. Обработка артефактов электронного портфолио

На данном этапе основной задачей является выбор материала (имеющиеся сертификаты, грамоты, благодарности, публикации и т. д.) в электронный портфолио; подбор необходимого аппаратного и программного обеспечения для представления артефактов; перевод материалов в электронную форму (если данный материал представлен в аналоговом формате).

Этап 3. Оформление электронного портфолио

Данный этап по оформлению е-портфолио самый трудоемкий и продолжительный во времени, но и самый творческий. Он помогает студенту представить «СЕБЯ» в электронном пространстве Института, в соответствии с собственным мировосприятием, имеющимися индивидуальными образовательными запросами и внешними требованиями.

Этап 4. Написание рефлексивных материалов электронного портфолио

Процесс написания рефлексивных материалов является, наверное, самым трудным для студентов-первокурсников и также трудоемким по времени, так как студенты рефлексиируют и в процессе формирования, и в процессе развития портфеля. Создание рефлексивного раздела начинается с оформления студентами своих позиции по поводу профессиональных педагогических планов, жизненных принципов, собственных образовательных ресурсов и т. д. (рис. 3).

В дальнейшем, в разделе «Рефлексия» электронного портфолио студента могут помещаться материалы по ключевым точкам обучения, например, по завершении освоения профессиональных модулей, инструментальных блоков, различных предметных областей, либо по окончании изучения определенной дисциплины.

Этап 5. Презентация электронного портфолио

В зависимости от аудитории презентация может быть различной. Однако в любом случае она должна завершаться получением обратной связи и рефлексией по поводу того, достигнуты ли поставленные цели, а также планированием будущих действий по развитию электронного портфолио.

Использование электронного портфолио как инструмента для создания и рефлексии ключевых компетентностей в обучении – это увеличение возможности трудоустройства для выпускников психолого-

Фомичёва Марина Леонидовна. Портфолио

Приветствие Резюме Достижения **Рефлексия** Личное Контакты

Общая рефлексия

Я не верю в случайности и думаю, что всё, что не делается - всё к лучшему.

себя я считаю сообразительной, доброй и веселой девушкой. Хотя, иногда меня очень трудно переспорить, так как я упрямая.

Самой главной ценностью в жизни для меня является моя семья и любовь, которая объединяет наши души.



Дополнительно

- **Жизненные принципы** (.doc, 24.5 кб)
- **Оценка ресурсов** (.doc, 26 кб)
- **Карьерные планы** (.doc, 26 кб)
- **Образовательные планы** (.doc, 26 кб)
- **Профессиональные планы** (.doc, 26 кб)
- **Позиция в жизни** (.doc, 22 кб)
- **Ожидания от обучения в университете** (.doc, 27 кб)
- **Рефлексия первого года обучения** (.doc, 23.5 кб)
- **Эссе «Почему я выбрал это направление обучения»** (.doc, 28 кб)

Рис. 3. Пример раздела «Рефлексия e-портфолио бакалавра»

педагогического бакалавриата. Полное и хорошо структурированное резюме, которое создается, развивается и хранится в электронном портфолио на протяжении всего периода обучения, может быть использовано при трудоустройстве.

Этап 6. Рефлексия по окончании курса

По окончании изучения дисциплины «Технология e-портфолио» на рефлексивном семинаре со студентами обсуждались следующие проблемы:

1. Удалось ли Вам достигнуть поставленных целей в начале изучения дисциплины и насколько эти цели соотносятся с полученным результатом?
2. Считаете ли Вы необходимым изучение дисциплины «Технология e-портфолио» для своей будущей профессии?
3. Какие у Вас возникали проблемы в процессе изучения?
4. Где, с Вашей точки зрения, можно использовать знания и навыки, полученные в результате изучения данной технологии?



Рис. 4. Пример раздела «Резюме портфолио бакалавра»

5. Какие пройденные темы Вы считаете обязательными для своей профессиональной деятельности?

Студенты проводили рефлексивный анализ собственных е-портфолио, осознавая свои возможности по его наполнению и оформлению, перспективы его дальнейшего использования. Рефлексивная позиция студентов была представлена ими в ответах на следующие вопросы:

1. Для какой целевой аудитории Вы создавали е-портфолио?
2. Добились ли Вы поставленной цели при заполнении е-портфолио?
3. Нужен ли е-портфолио вообще? Ответ обоснуйте.
4. Где Вам может пригодиться е-портфолио?
5. Что Вам удалось в процессе создания своего е-портфолио?
6. Какие у Вас возникали проблемы при заполнении е-портфолио? Что не удалось?
7. Какие разделы е-портфолио Вы считаете обязательными?
8. Какие не являются необходимыми? (или что бы Вы убрали из структуры е-портфолио).

9. Какие разделы Вам хотелось бы добавить в структуру е-портфолио?

10. Владете ли Вы навыками, необходимыми для заполнения портфолио?...

Продемонстрируем небольшую часть рефлексивных материалов, созданных студентами психолого-педагогического бакалавриата по окончании изучения дисциплины «Технология е-портфолио». Индивидуальные стили изложения студентов были сохранены в представленных ниже фрагментах текста.

Студент 1

«Цель изучения дисциплины «Технология е-портфолио» для меня заключалась в заполнении е-портфолио, чтобы он отражал мои способности. Если я буду работать учителем, то использование этой технологии может пригодиться в моей профессиональной деятельности. Работодатель, родители мои ученики смогут «видеть в нём меня». На примере своего е-портфолио я теперь смогу научить будущих учеников как правильно создавать свои.

В процессе изучения дисциплины «Технология е-портфолио» я узнала, какие виды е-портфолио существуют и для чего, зачем вообще нужен е-портфолио, как его заполнить, чтобы он в полной мере представлял человека.

При заполнении е-портфолио у меня возникали проблемы только содержательного характера.

В настоящее время е-портфолио помогает мне в общении с преподавателями и студентами нашего института, а потом с его помощью можно будет заинтересовать собой работодателей.

Я считаю, что все изученные темы были для меня полезны, например, тема «Разделы е-портфолио» помогла понять, зачем какой раздел предназначен и что он должен содержать».

Студент 2

«Я думаю, мой е-портфолио изначально создавался для преподавателей, которые ведут у нашей группы курс предметов, также для других преподавателей института и университета в целом, одногруппников, однокурсников, для старших курсов, а также для работодателей (отдел резюме) – на более старших курсах.

Моей целью заполнения е-портфолио было дать информацию о себе, а также оценить себя и свои цели, и я думаю, что добилась поставленной цели.

Я считаю, что е-портфолио нужен, так как, заполняя его, выносишь на всеобщее обозрение информацию о себе в доступной форме, которую могут прочитать, например, преподаватели.

Мой е-портфолио может мне пригодиться в моей дальнейшей учебной деятельности, когда я пойду в магистратуру. Также он может пригодиться мне тогда, когда я буду искать работу. Работодатель сможет посмотреть мои учебные достижения.

В разделе «рефлексия» можно оценить свои возможности, поставить цели на будущее. Мне удалось заполнить рефлексию и тем самым понять и оценить свои цели и возможности их достижения.

В процессе заполнения е-портфолио возникали проблемы при заполнении раздела «рефлексия», например, в таких разделах как «карьерные планы». Также мне сперва не удавалось выложить свои грамоты и другие общественные достижения, затем эта проблема была разрешена.

Я бы хотела ещё добавить свои фотографии до поступления в университет и во время обучения в нём.

Обязательными я считаю разделы «контакты», «достижения», «резюме», «рефлексия».

Я думаю, все разделы, имеющиеся в этой структуре, важны и имеют своё определённое назначение, но можно было бы добавить раздел типа «Отзывы», где тот, кто просмотрел е-портфолио, мог бы оставить своё мнение и комментарии.

Я считаю, что владею необходимыми навыками заполнения е-портфолио».

Студент 3

«Я считаю, что изучение дисциплины «Технология е-портфолио» необходимо для моей будущей профессии, так как возможно мне придется в дальнейшем работать с портфолио учителей и учеников, и я уже буду знать что это такое. С моей точки зрения, пройденный курс был достаточно полным. Мы узнали об истории е-портфолио, о видах е-портфолио, для чего нужен е-портфолио и т.п. До изучения этого курса я вообще не знала, что существуют е-портфолио.

Считаю, я добилась поставленной цели. Я рассказала о себе многое, а также создание портфолио помогло мне лучше узнать себя (раздел рефлексия), смогла получать и отправлять задания преподавателям.

У меня были определенные трудности с заполнением раздела «Рефлексия», так как я не очень четко представляла, что это такое. Но

после прослушанной лекции я все поняла, и мне не составило труда заполнить эту вкладку.

Я считаю, что в процессе освоения данного курса я овладела основными навыками заполнения е-портфолио, которые помогут мне в работе в школе. Внедрение современных технологий в образование происходит быстро, и, поэтому необходимо совершенствовать свои знания в данной области.

Думаю, что освоение программ Microsoft Office для заполнения рефлексии и программы Office Publish для написания резюме просто необходимо.

Я считаю, что мой е-портфолио создан:

- для студентов, которые могут узнать обо мне интересующую информацию;
- для преподавателей, которые могут отправлять мне задания и получать ответы;
- для учеников старших классов, которые могут посмотреть на портфолио и сделать на его основе что-то подобное.

Создание е-портфолио помогло мне лучше узнать себя (раздел рефлексия), а также освоить методы создания самого е- портфолио, которые я не знала ранее.

Я считаю, что е-портфолио очень нужен, так как позволяет студенту самостоятельно оценить себя, а также дает возможность показать все свои достижения всем людям, которым это интересно. Е-портфолио может пригодиться при обучении в университете, при приеме на работу. Не удалось применить технологии для создания темы е-портфолио, так как с этим у меня возникли некоторые сложности, но в дальнейшем я попробую разобраться с этой проблемой. Еще я хотела бы добавить свои фотографии из жизни и учебы в СФУ.

Обязательными считаю разделы: «Приветствие», «Резюме», «Достижения», «Рефлексия». Вкладку «Личное» можно было бы объединить с «Резюме». Так как мне кажется, было бы удобнее.

Еще, я хотела бы, чтобы появился раздел «Мое творчество», куда можно было бы выкладывать свои стихотворения, рисунки и т.п.».

Выставленные студентами рефлексивные материалы и другие артефакты портфолио как результаты индивидуальной, так и совместной деятельности студентов, позволяют предположить, что основные цели, поставленные в начале курса, корреспондируют с полученными результатами.

Это выражается в демонстрации студентами:

- профессиональных компетентностей в области использования современных методов оценки достижений учащихся, индивидуального прогресса;
- презентации элементов проектного мышления;
- подтверждение знаний о специфике проектирования е-портфолио, его презентационных возможностях, о формировании командных е-портфолио.
- сформированности инструментальных навыков разработки и создания е-портфолио и рефлексивных материалов в различных программных средах.

Электронный портфолио служит инструментом для презентации знания. Он содержит артефакты, объединяющие информацию различных видов и демонстрирующие приобретенные компетенции, динамику развития на протяжении всего периода обучения (и после окончания вуза). Студент с помощью электронного портфолио может продемонстрировать цели и задачи, которые он ставил перед собой в процессе обучения, и пути их достижения.

В соответствии с требованиями к условиям реализации программ прикладного бакалавриата [38] электронный портфолио служит хорошим средством проверки и оценки уровня освоения данных программ, компетенций, приобретаемого практического опыта, знаний и умений.

Электронное портфолио реализует возможность смешанного обучения, так как является средством сетевого взаимодействия преподавателей, студентов, администраторов, вовлеченных в работу над ним.

Использование электронного портфолио в нашем случае предоставляет возможность преподавателю формировать и отправлять задание по своей дисциплине определенной группе студентов дистанционно. Задание автоматически попадает в портфель каждого студента данной группы, он может просмотреть его, открыв раздел «Мои задания». В этом разделе студент прикрепляет ответы на задания, которые автоматически помещаются в раздел «Достижения» – «Результаты по курсам». Преподавателю также предоставляется возможность оставить комментарии на полученные ответы.

Таким образом, использование электронного портфолио направляет эффективную самостоятельную работу студентов, обеспечивая развитие ответственности и организованности будущих педагогов, проявление неординарности и творческого подхода в подготовке и оформлении материалов е-портфолио, организацию своевременной

экспертизы для подтверждения достоверности представленных артефактов.

Причем, использование технологии е-портфолио в системе подготовки студентов прикладного бакалавриата

с позиции преподавателя:

- позволяет индивидуализировать процесс обучения в соответствии с индивидуальными характеристиками, возможностями и потребностями конкретных студентов;
- является основой для анализа и последующего планирования, так как, получая информацию об индивидуальном стиле обучения каждого студента, можно выделить его сильные и слабые стороны, препятствующие личному успеху;
- помогает актуализировать знания студентов;

с позиции студента:

- позволяет стать активными участниками процесса оценки, фиксировать текущие знания и цели, которых они хотят достичь в дальнейшем обучении;
- расширяет возможности традиционных количественных методов оценки, позволяя оценить более сложные и важные аспекты обучения, не поддающиеся количественной оценке;
- служит средством будущей успешной социализации, так как является хорошей перспективой для трудоустройства;
- охватывает широкий спектр знаний и информации из различных источников;

с позиции работодателя:

- включает студента в период обучения в вузе в процесс развития необходимых для предприятия компетентностей;
- происходит оценка вузовских достижений студента и активное участие в его дальнейшей профессиональной судьбе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модернизация профессионального образования в России и переход на многоступенчатое образование бакалавриат/магистратура приобретает системный характер после внедрения в 2010 г. государственных образовательных стандартов третьего поколения. Особое значение в условиях развития инновационной экономики приобретает практико-ориентированная подготовка студентов в системе прикладного бакалавриата.

Словосочетание «прикладной бакалавриат» появилось в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», где среди множества путей по реализации цели повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, называется создание системы прикладного бакалавриата.

По мнению авторов монографии, система прикладного бакалавриата способна ответить на вызовы конкурентного рынка труда, обеспечить формирование современных ключевых и профессиональных компетентностей работников, обладающих высоким профессионализмом на уровне мировых стандартов. Умение переносить профессиональные навыки на решение новых образовательных задач в ситуации высокой динамичности социальных и экономических процессов является одной из значимых востребованных компетентностей для инновационной экономики. Суть изменений, производимых в образовательных программах прикладного бакалавриата по сравнению с академическим, связана с предельной практичностью подготовки студентов, «привязкой» к будущей профессии, конечно, не в ущерб фундаментальности.

Российский эксперимент по внедрению образовательных программ прикладного бакалавриата, несмотря на существование концепции, находится на стадии поиска ответов на многочисленные вопросы и проблемы содержательного, организационного, правового плана. В данной монографии была предпринята попытка изучения данных процессов на примере построения, развития и осмысления программ психолого-педагогического прикладного бакалавриата подготовки учителей развивающего обучения по системе Эльконина – Давыдова. Авторы её – команда единомышленников, которые в течение двух лет

обсуждают место, особенности и перспективы; проектируют содержание, формы, альтернативы и способы измерения эффективности внедряемых инноваций. Работа поддержана Министерством образования и науки Красноярского края, лично министром В.В.Башевым.

В настоящее время авторские коллективы Института педагогики, психологии и социологии СФУ и Красноярского педагогического колледжа №1 в рамках проекта ККФН №КФ-192 «Разработка системной модели показателей эффективности образовательных программ прикладного бакалавриата» совместно с работодателями и представителями колледжей Красноярского края проектируют модель показателей и индикаторов результативности, позволяющих судить об эффективности инноваций в системе профессионального образования.

Для эффективного использования возможностей, которые создают программы прикладного бакалавриата, необходимы серьезные изменения в институциональном устройстве подготовки студентов на базе консорциумов учреждений СПО/ ВПО.

Хотелось бы надеяться, что монография поможет становлению инноваций, связанных с распространением программ прикладного бакалавриата в системе высшего профессионального образования России, окажется полезной как для преподавателей высшей школы, так и для ученых, аспирантов, магистрантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. Васильев, В.Г. Опыт, высокий профессионализм и качество образования. Этюд об инновационном образовании /В.Г. Васильев// Вопросы образования. – 2009. – № 2.

2. Васильев, В.Г. Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования//В.Г. Васильев, Г.Н. Блинов, Н.Н. Носков //Материалы 17-й науч.-практ. конф. «Педагогика развития: движущие силы и практики развития». Красноярск: ККИПК. – 2011. – С. 165 – 172.

3. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход в теории контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Материалы методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М, 2004.

4. Давыдов, В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) Российская Академия образования. В.В. Давыдов // Вестник. – 2000. – № 7. – 40-ЛЕТИЕ СИСТЕМЫ РО.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования/ И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42

6. Каминская, М.В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования: опыт теоретического и экспериментального исследования / М. В. Каминская // Вестник МАРО. – М., 2003. – № 11. – С. 22-34.

7. Концепция российского начального образования (система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова). Утверждена на заседании Президиума МАРО от 15 апреля 2002 г.

8. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3.

9. Лебедев, О.Е. Должное и сущее в сфере образования/ О.Е.Лебедев // Педагогика развития: движущие силы и практики развития // Материалы 17-й Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск: ККИПК, 2011 – 298с.

10. Митина, Л.М. Модернизация российского образования и профессиональное развитие педагога/ Л.М. Митина // Всерос.науч.-практ. конф. «Профессиональное развитие педагога: проблемы и перспективы», 2006. – С. 23-27.

11. Митрофанов, К.Г. Вопросы квалификации учителей/ К.Г. Митрофанов // Материалы 8-й междунар. науч.-практ. конф. «Тенденции развития образования: Проблемы управления и оценки качества образования». – М., 2011.

12. ОДИ-1 / Организационно-деятельностные игры. – М.: Наследие ММК, 2006. – 720 с.

13. От 15-ти и старше: Новое поколение образовательных технологий / под общ. ред. А.В. Султановой.— М.: Издательская серия «Философия и педагогика самоопределения». Вып. 7, 2006. – 206 с.

14. Рекомендации по построению различных моделей и использованию «портфолио» учащихся основной и полной средней школы: Письмо ГУ ВШЭ от 28.12.04 № 31-17/12-2929.

15. Романова, Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профиограммы/ Е.Романова. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.

16. Рубцов, В.В. Реформа педобразования не терпит промедления/ В.В. Рубцов // Вести образования.— 2010.— № 8.

17. Сенько, Ю.В. Базовые компетенции педагогической деятельности (попытка определения) / Ю.В. Сенько // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление // Материалы 9-й науч.-практ. конф. / КрасГУ.— Красноярск, 2003. – С. 90-98.

18. Смолянинова, О.Г. Компетентностный подход в педагогическом образовании в контексте использования мультимедиа: монография / О. Г. Смолянинова; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2006. – 170 с.

19. Смолянинова, О. Г. Мультимедиа в образовании: монография / О. Г. Смолянинова; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2002. – 300 с.

20. Смолянинова, О.Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 504 с.

21. Смолянинова О.Г. Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений студента / О.Г. Смолянинова // Материалы 15-й науч.-практ. конф. «Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка», Красноярск, апрель 2008 г. – Красноярск: ИПК СФУ, 2009. – С. 149-162.

22. Современные информационные технологии образования. Электронный портфолио: учеб. пособие / О.Г. Смолянинова, Е.В. Достовалова, О.А. Лукьянова. – Красноярск: ИПК СФУ, 2009. – 134 с.
23. Фрумин, И.Д. Введение программ прикладного бакалавриата в российскую систему образования: зачем и как? // Вопросы образования / И.Д. Фрумин.—2010. – С.247-267.
24. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта/ Б.И.Хасан.— СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
25. Хауэлл, Р.Е. ОДИ как метод совместного планирования и решения проблем в Советском Союзе/ Р. Е. Хауэлл, Д.М. Рабкин // Вопросы методологии – № 1- 2, – 1998. – 176 с.
26. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования/ А.Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2.
27. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра: Сб. текстов (2) / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т.9 (2). – М.: Наследие ММК, 2005. – 320 с.
28. Щедровицкий, Г.П. Философия России второй половины XX века/ Г.П. Щедровицкий; под ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой. – М.: РОССПЭН, 2010. – 600 с.
29. Howell R.E., Postolenko I.G., Rabkine D.M. Paper the Annual Meeting of the Rural Sociological Society, – Washington D.C. August-95.

Электронные ресурсы

30. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций/ [Электронный ресурс]. Ф.Е. Василюк.— М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984– Режим доступа: <http://psylib.org.ua>
31. Воробьева, В.В. Структура информационной компетентности учителя начальных классов/ В.В. Воробьева [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Январь – Июнь 2005, ART 974 . – СПб., 2005г. – URL– Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/974.htm>
32. Всероссийская конференция «Педагогика развития». Интервью с П.А. Сергоманов по поводу тематики конференции «Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ippd.ru/conf/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=77
33. Долгин, А. «Прикладной бакалавр – это кто?»/ А. Долгин. Выдержки из полемики по статье «Высокообразованный рабочий класс» подвергнут эксперименту за госсчет [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://www.tusur.ru/ru/centers/ckr/news.html?path=2010/03/29.html>

34. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru>

35. Ленская, Е. Компетентностный подход в подготовке и переподготовке педагогов /Е. Ленская // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика развития» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ippd.ru>

36. Постановление Правительства РФ № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/5650/>

37. Реморенко, И. М. Что представляет собой «прикладной бакалавриат»?/ И. М. Реморенко// Интервью директора департамента госполитики в образовании минобрнауки для газеты «Известия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inauka.ru/education/article101534>

38. ФГОС ВПО. Педагогическое образование (бакалавриат). – 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198/>

39. Философский словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://enc-dic.com/philosophy/Kognicija-1070.html> (дата обращения: 16.01.2011)

40. Фрицко, Ж. С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа / Ж. С. Фрицко//Интернет-журнал «Эйдос», 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm>.

41. Information Literacy Competency Standards for Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm> (дата обращения: 27.01.2011)

42. Roemmer N.B., Eportfolio Pilot Project at the University of Vienna- Towards a Framework. Conference ICL 2007. [Электронный ресурс]. URL:http://www.eu-ripides.net/home/files/pl_katowice/fullpaper/Peterson.pdf

43. Sewwel, M.; Marczak, M.; & Horn, M. (1998). The Use of Portfolio Assessment in Evaluation. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ag.arizona.edu/fcr/fs/cyfar/Portfo3.htm>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

История психолого-педагогического образования (на основе бесед, интервью, самоотчетов авторов проекта их учеников и учеников учеников)

Для понимания замысла и идеи формирования ППФ в авторской и более «тонкой» интерпретации обратимся к «отцам-основателям», авторам и идеологам гуманитарного проекта психолого-педагогического факультета.



Борис Иосифович Хасан – доктор психологических наук, профессор, кандидат юридических наук, заведующий кафедрой психологии развития Института педагогики, психологии развития СФУ, директор Института психологии и педагогики развития.

Немного биографии: Родился 18 мая 1948 г. в г.Красноярске. В 1967 г. поступил в Красноярский государственный университет на юридический факультет. В 1972 г. окончил КрасГУ по специальности «правоведение», в 1979 г. защитил кандидатскую диссертацию в Свердловском юридическом институте. В 1983 г. окончил специальный факультет МГУ, кафедру социальной психологии. В 1979 г. защитил кандидатскую диссертацию «Психологические особенности расследования преступлений, совершённых с применением огнестрельного оружия». В 1983 г. создал лабораторию психологии – первый элемент будущего ППФ.

Вопрос: *О чём Вы мечтали, когда создавали факультет? Ваши яркие впечатления?*

Б.И.: Всё началось с того, что на одной конференции я выступал с докладом, рассказывая о своих исследованиях в области психологии расследования преступлений. Произвёл, как потом узнал, на Г.П. Щедровицкого не самое благоприятное впечатление, однако вскоре получил от него приглашение на организационно-деятельностную игру (далее – ОДИ) «Проектирование университета нового типа». Встреча с Георгием Петровичем радикально изменила планы и, соответственно, всю жизнь. Мало того, что от юриспруденции я пере-

шёл к психологии, так ещё и к педагогике, а потом и к вопросам развития человека и деятельности. Представление о конфликтах также претерпело значительные изменения. Меня интересовали вопросы образования, но столь же серьёзно мы обсуждали проблемы регионального развития, управления, политики и, конечно же, методологические вопросы. Для меня очень значимы были темы рефлексии, объективации, схематизации. Всё это поддерживало мой интерес к конфликтологии.

***Вопрос:** Какие трудности переживали? Как их удавалось решать?*

Б.И.: Когда запускался проект, шёл второй год перестройки. Мы надеялись получить отделение с двумя группами, а получили факультет с набором в 150 человек по пяти специальностям. Так что запрос был уже больше, чем наш ресурс. В этом огромную роль сыграл В.С. Соколов, занимавший тогда должность ректора, который всячески поддерживал наши инновации.

Александр Моисеевич Аронов – кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

Немного биографии: Закончил НГУ в 1968 г. Увлёкся педагогическим экспериментом, который и осуществил в 1986 г. совместно с коллегами в группе М–16 математического факультета КрасГУ. В 1986 г. опубликована его первая работа по педагогике высшей школы. Учёный секретарь Института проблем непрерывного образования Российской академии образования, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, председатель Экспертного совета Красноярского краевого научного общества учащихся.

***Вопрос:** О чём Вы мечтали, когда создавали факультет?*

А.М.: Первый аспект – личный. Мы создавали рабочее место для себя, где нам будет комфортно и удобно реализовывать наши замыслы, где мы могли бы исследовать, что мы хотим, и преподавать так, как мы хотим. Это должно было стать новой структурой, в которой мы



сами сможем быть начальниками. Второй аспект – общественный. Он определялся ситуацией в стране. Это было время, когда появилась возможность реализовывать в образовании какие-то новые подходы, разрабатывать общественно полезные инновации. В сущности, мы хотели вести новые исследования, вести разработку проектов и программ, а через факультет готовить для них кадры. В основе таких программ лежало развивающее обучение.

Вопрос: *Расскажите об истории создания ППФ.*

А.М.: Заглядывая в прошлое, можно сказать, что того первого психолого-педагогического факультета сейчас уже нет. Как и любой проект, он имел своё начало и конец. Фактически наш первоначальный замысел, который задавал новизну, был воплощён уже к 1995 г. Мы запустили несколько экспериментальных площадок, установили связь со школами, создали рабочие места для наших выпускников. Во всех отношениях проект был реализован.

Становление ППФ происходило постепенно. К 1992 г. факультет прошёл два этапа: идеальную форму (замысел) и реальную форму (реализация). Сначала был этап научно-методологической разработки, конфигурирования знаний из достаточно разных предметов. В момент открытия факультета он существовал в форме проекта, в своей идеальной форме. На этапе реального создания научного подразделения были проведены согласования с Министерством, подписаны все необходимые документы. Прошли согласование с ректором, обсудили вопросы по набору студентов.

Замысливание проекта также имело своё развитие. После участия в 1985 г. И.Б. Хасана в ОДИ он пригласил меня и В.Г. Цареградского на следующую игру, после которой я решил, что буду заниматься учебными играми. Оказалось, что это и есть то место, где можно проектировать новые образовательные технологии. Мы нашли особое пространство, в котором можно думать. Я взял обязательство перед Г.П. Щедровицким, что попробую создать учебную игру, в которой могли бы участвовать не профессионалы, а студенты. Нам казалось, что студенты не умеют думать: они ходят на ленты, что-то пишут, но реального «думанья» как будто бы и нет. Второй момент: когда профессионал приходит на ОДИ, у него есть за-игровое пространство. Профессионалы имеют своё рабочее место, поэтому на игре они не просто отвлечённо размышляют, они думают, как усовершенствовать то место, откуда они пришли. Тем самым у них есть эта привязка, за-игровое пространство, их рабочее место, на котором можно использовать продукт, появляющийся на

игре. У студентов этого ничего нет, они приходят на ОДИ из ниоткуда. И вот получилась нетривиальная задача: создать учебную игру, где нет разделения игрового и за-игрового пространства и где сама идея «думать» звучит довольно странно. Создание факультета стало решением этой задачи: введение в плановом порядке в учебный план организационно-деятельностной игры – это и было одним из существенных отличий новой образовательной технологии. Это то, что нам удалось.

***Вопрос:** Какие трудности возникали в процессе реализации? Как удавалось их решать?*

А.М.: Первая трудность – построение идеальной формы и нахождение места. Мы были знакомы с технологией развивающего обучения и понимали, что в старых формах, в лекционно-семинарских занятиях педагогов РО подготовить нельзя. Помогла книга В.В. Давыдова (в 1972 г. ещё не было теории развивающего обучения), где говорилось о том, что можно вести обучение в режиме эксперимента. Образование детей в начальной школе может протекать не только как рассказ – можно сделать так, чтобы дети сами вели учебное исследование, за счет которого они и будут развиваться. Учитель может очень долго объяснять и никакого развития не последует, но если дети сами будут вести предметное исследование, то за счет этого и произойдет развитие. Эту теорию надо было освоить. И в первую очередь в этом нуждались мы, преподаватели, нам самим ещё требовался шаг личностного развития, чтобы оказаться способными этот проект реализовать.

На первом этапе основная трудность заключалась в том, что, фактически, для организации коллективного мышления, проектной работы в университетском образовании не было подходящих форм. В функционировании университета нет таких мест, где преподаватели могут выступать как проектировщики: они приходят на работу, получают стандарты, учебники, уже кем-то написанные. Все уже сделано, для мышления преподавателя места не осталось. И вот в 1985 г. я, Б.И. Хасан и В.Г. Васильев провели наш первый педагогический эксперимент на математическом факультете. У нас получилось создать новое образование, но оказалось, что у математиков оно не востребовано, хотя эксперимент показал, что мы нашли технологию, позволяющую делать хороших студентов (увеличилось в разы количество ребят, получавших повышенную стипендию). Ведь понятно, что студенты не от природы такие способные – их делать надо.

Трудности первого этапа заключались в организации масштабного коллективного мышления. Эту проблему решили при помощи «учебной игры», участниками которой были не профессионалы, а студенты. На втором этапе сложности были в нахождении места реализации, относительной неосведомлённости директоров и педагогов о технологии РО. Ещё одно препятствие – надо было убедить ректора, физика по образованию, в надобности и серьёзности наших намерений. Замысел был грандиозный: создание нового типа психолого-педагогического образования, когда педагоги ведут инновационную педагогическую деятельность, а психологи её обеспечивают и сами на этом проводят свои исследования, рассматривая не всем известную практику, а абсолютно новую, ранее не существовавшую. В итоге учитель учит детей, учится, и развивается сам.

Вопрос: Яркий момент, который Вам вспоминается?

А.М.: Больше всего запомнилось то мгновение, когда я вышел на игре и сказал, что хочу создать учебную ОДИ для студентов, и все ответили, что это невозможно. Я чувствовал, что если это мне говорит авторитетный специалист, понятно, что он теперь будет отслеживать – удастся мне что-либо или нет. Ведь может и получиться! Как потом рассказывал Борис Иосифович, после игры ему звонили буквально каждый месяц и задавали один и тот же вопрос: «Ну что, ребята, у вас что-то получается?». У них, конечно, были представления примерно такие: «Неужели в каком-то Красноярске, в промышленном захолустье, где власть принадлежит инженерам, вдруг появится гуманитарная мысль». КрасГУ в то время стоял на нескольких китах – физика, химия, математика – поэтому создать очаг, в котором возникнет гуманитарная мысль, москвичам казалось невероятным.

Вопрос: Изменил ли что-то в Вашей жизни ППФ?

А.М.: Конечно, я по себе ощущал, что стал другим человеком. С одной стороны, это расширение горизонта сознания, связанное, в том числе, с горизонтом мышления. В то время я был кандидатом наук, доцентом математического факультета, и предметы моих исследований могли лежать в области «чистой» математики. Предметная область была очень узкая – теорему доказал, потешил самолюбие, и все что ли? Мне же хотелось сделать что-то полезное для общества. Я понял, что мышление можно применять в любой деятельности, и благодаря этому стал получать удовлетворение от своей работы.

Виктор Георгиевич Васильев – кандидат физико–математических наук, доцент кафедры алгебры и математической логики, профессор кафедры педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

Немного биографии: Начиная с преподавания в области высшей математики. Преподаватель, консультант и эксперт Свободного университета «Эврика». Член Международной ассоциации развивающего обучения. Автор и научный руководитель ряда федеральных экспериментальных проектов. Участник и эксперт трёх международных проектов. Эксперт грантовой программы Красноярского края. Сейчас занимается теорией подготовки учителей РО.



Участник и эксперт трёх международных проектов. Эксперт грантовой программы Красноярского края. Сейчас занимается теорией подготовки учителей РО.

- 1971-1976 гг. Институт физики им. Л.В. Киренского СО АН СССР г. Красноярск. От старшего лаборанта до младшего научного сотрудника.
- 1976-1979 гг. Аспирантура КрасГУ.
- 1979-2008 гг. Красноярский госуниверситет, затем СФУ. От ассистента до профессора. Занимаемые за этот период административные должности – зав. кафедрой, декан, исполняющий обязанности проректора по учебной работе.

Вопрос: *В чём Вы видели смысл своей деятельности?*

В.Г.: Смысл деятельности – решить поставленную задачу, а именно подготовить квалифицированных психологов-педагогов. Ответ на вопрос: «Возможно ли изменить ситуацию в высшем образовании?»!

Вопрос: *Какие трудности переживали?*

В.Г.: Трудностей было достаточно, но мы были подготовлены к ним. Мы знали, на что шли.

Вопрос: *Ваши яркие впечатления?*

В.Г.: Впечатлений много и они, безусловно, положительные. Даже на протяжении стольких лет не хочется покидать эту сферу. Создавая этот факультет, мы очень сплотились с коллегами, и между нами осталась нерушимая связь.



Ольга Георгиевна Смолянинова – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая кафедрой информационных технологий образования, директор Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

Немного биографии: Родилась 30 августа 1960 г. Закончила среднюю школу в п. Хатанга Красноярского края в 1977 г. Окончила с отличием Красноярский государственный университет в 1982 г. Ученую степень кандидата педагогических наук получила в 1993 г. В 1989 г. работала в Красноярском государственном педагогическом университете. В июле

2000 г. была избрана деканом психолого-педагогического факультета Красноярского государственного университета. В 2003 г. присуждена ученая степень доктора педагогических наук. В 2007 г. назначена на должность директора Института педагогики, психологии и социологии.

Вопрос: *Ольга Георгиевна, расскажите, как вы познакомились с ППФ?*

О.Г.: В 2000 г. мне поступило неожиданное предложение от ректора КрасГУ А.С. Проворова. В тот момент я находилась в очной докторантуре РГПУ им. Герцена и постоянно курсировала между Санкт-Петербургом и Красноярском. Предложение стать деканом факультета очень меня заинтересовало. ППФ был овеян мифами, это был совершенно уникальный факультет КГУ. О нем ходили легенды. Я была знакома с людьми, которые работали на ППФ. Первый, к кому я пришла посоветоваться насчет «деканства», был Б.И.Хасан. Я знала, что он методолог, основатель факультета. Хотелось узнать его отношение к моей кандидатуре. Он сказал: попробуй!

Вопрос: *До этого Вы были знакомы с Борисом Иосифовичем?*

О.Г.: Да. Но по работе мы не пересекались. Мы больше взаимодействовали с В.А. Болотовым, который был первым деканом ППФ и сыграл огромную роль в моей научной карьере. Об особенностях, необычной структуре, духе свободы и творчества на ППФ я знала от него.

Вопрос: *Когда Вы заканчивали обучение, Вы знали о ППФ?*

О.Г.: В момент окончания мною КрасГУ ППФ еще не родился.

Вопрос: Обязательным ли было условие уходить из докторантуры?

О.Г.: Да, потому что для занятия предложенной должности декана нужно было быть штатным преподавателем, а докторантура была в С.-Петербурге. По существу, я пожертвовала своей научной свободой, поскольку мне было интересно попасть на этот факультет. Но при этом докторскую диссертацию я защитила в срок, через три года.

Вопрос: В чем были трудности? Новый коллектив, условия работы, структура?

О.Г.: Была очень специфично выстроена структура факультета. Существовала некоторая неопределенность с лабораториями по разным направлениям деятельности. Практически отсутствовала формализация нормативных документов. Образовательные программы были в головах отдельных персон, не было четко выстроенных учебных программ и планов. Трудность была в некоторых незафиксированных нормах, о которых все говорили, но мало кто следовал. Я очень часто задавала вопросы: А почему так? А это что за программа? Кто отвечает за это? Я организовала выездной семинар с заведующими кафедрами факультета (на даче), где пыталась понять, что же было в прошлом, что ожидают от меня «аксакалы» ППФ. Хотелось понять перспективы развития ППФ, в каком-то оформленном образе осознать миссию.

Вопрос: Какие кафедры существовали на тот момент?

О.Г.: Кафедра педагогики высшей школы (А.М. Аронов), кафедра психологии развития (Б.И. Хасан), кафедра общей педагогики (А.К. Лукина), кафедра социологии (В.Г. Немировский), кафедра социальной психологии (П.А. Сергоманов).

Вопрос: Что вы считаете своим достижением, вкладом в развитие ППФ?

О.Г.: Мне хотелось возродить некоторые утраченные традиции. И мы начали вновь ежегодно проводить организационно-деятельностные игры. ОДИ – одно из наиболее важных событий для студентов и преподавателей, всей команды факультета, для людей, которые изначально работали на факультете, объединяли его.

Второе, что мне пришлось пережить, – аккредитация. Это было время, когда Министерство образования РФ начало «закручивать гайки» и подошел срок лицензироваться и аккредитовываться. Это была незнакомая и не очень желанная для заведующих кафедрами работа. Но благодаря ей мы усовершенствовали учебные планы по разным специальностям и направлениям. Разработали программы дисциплин, договорились об оптимизации нагрузки преподавателей. За время

моего деканства были открыты и лицензированы шесть магистерских программ, специальность – социология.

Удивительно, но мне удалось проработать в должности декана ППФ 10 лет, хотя в прошлом деканы факультета не всегда «выдерживали» один срок (смеется). ППФ для меня стал не только местом работы, но и родным домом, в котором я проводила большую часть времени, где были мои друзья, выросли и защищались ученики, учились дети моих друзей. За время работы на ППФ 9 моих аспирантов защитили кандидатские диссертации. Я рассматриваю ППФ как ресурс для развития себя и своих учеников.

Вопрос: Скажите, если ОДИ не входили в учебный план, как удалось внедрить их в структуру, активно использовать?

О.Г.: Было очень сложно, велись переговоры с учебным управлением в большей степени из-за того, что эта форма нетрадиционная, инновационная, трудноконтролируемая. Но, по моему мнению, это очень эффективная форма. Поэтому, преодолевая все административные трудности, мы постепенно приучили руководство, что ОДИ – это бренд ППФ. Сейчас нам очень помогает проректор по экономике и развитию П.М. Вчерашний.

Второе направление, значимое для ППФ, – мастерские. На мой взгляд, мастерские активизировались за счет инициативных студентов и молодых преподавателей, которые хотели понять сущность педагогики и психологии развития, проектировать ОДИ, участвовать в проектах. Я многому научилась у Б.И.Хасана и А.М.Аронова. Мне очень помогла атмосфера и научная среда ППФ в выстраивании логики своей докторской диссертации. Одна из конференций «Педагогика развития» была посвящена компетентностям, именно она позволила четко выстроить методологическую базу исследования и методическую систему развития информационных компетентностей будущих педагогов на основе ИКТ-технологий.

Вопрос: Кем Вы работали в КГПУ им. Астафьева?

О.Г.: В КГПУ я работала деканом факультета информатики. Когда я пришла на ППФ, информационные технологии в учебном процессе использовались фрагментарно, хотя уже тогда они были крайне востребованы у студентов-психологов, педагогов и пиарщиков. 10 лет назад на ППФ изучали языки программирования, которые никогда в жизни не пригодились бы. Вместе с коллегами кафедры информационных технологий образования мы перестраивали процесс информационной подготовки студентов. Специально проводили семинары с математиками, пытаюсь выстроить методику математической подготовки

наших психологов и педагогов, тематику задач. Разговаривали с преподавателями, чтобы изучаемые студентами методы были востребованы в дальнейшем при написании курсовых и дипломных работ. Мы начали активную кампанию по внедрению компьютерных технологий в педагогическую практику, в том числе и в практику педагогики развивающего обучения.

***Вопрос:** Какие кафедры стали развиваться при Вас?*

***О.Г.:** Я пришла на кафедру общей педагогики. В этот момент существовала еще кафедра перспективных технологий обучения. Были основания полагать, что одними из наиболее перспективных технологий обучения в тот момент были информационные. Кафедру преобразовали в кафедру информационных технологий образования, заведующей которой я стала. Тогда же защитились 5 моих аспирантов по методике использования информационных технологий на разных ступенях образования. Например, одна из диссертаций была посвящена развитию информационных компетентностей у будущих психологов. В диссертациях обсуждались принципы построения информационного образовательного пространства, новые педагогические технологии – кейс-технологии, электронный портфолио и др.*

***Вопрос:** Какие трудности вы выделяете в содержательном аспекте? За счет чего, с одной стороны, сохранилась история факультета, с другой – была изменена структура, внедрены ОДИ, организованы мастерские?*

***О.Г.:** Одним из брендов ППФ, на мой взгляд, является конференция «Педагогика развития». Участие в обсуждениях, общение с выдающимися учеными очень значимы для понимания определенных вопросов, связанных с будущим, с переходами к формируемому в системе высшего образования компетентностям. То, что данная конференция проводится на базе нашего института каждый год, несмотря ни на какие трудности, открывает перспективы для развития института в рамках культурно-исторической концепции Л.Н. Выготского, педагогики и психологии развития.*

***Вопрос:** Какие трудности были при переходе от ППФ к ИППС? Какие движущие силы способствовали данному переходу?*

***О.Г.:** По моему мнению, рождение ИППС на базе ППФ – это акт развития. Дискуссии на предмет того, что название «ППФ» уже не совсем отражает специфику гуманитарной подготовки, на факультете были давно. Когда я пришла работать в КрасГУ, велась подготовка специалистов по связям с общественностью, мы открыли подготовку специалистов по социологии. Это уникальная и единственная подготовка*

на данной специальности в Красноярске. Спектр специальностей и направлений у нас расширился, вышел за рамки подготовки педагогов РО и психологов. Неоднократно обсуждалось, что необходимо менять название. Но ППФ являлся своего рода брендом, маркой.

При создании СФУ организовался институт, изменился состав кафедр, появились новые направления, связанные с подготовкой педагогов профессионального обучения с присоединением инженерно-педагогического факультета. Возникла необходимость в новом названии, которое было бы понятно и привлекательно для разных целевых групп (абитуриентов, их родителей, сторонних организаций), для развития научных школ. И социология вошла в название нашего института.

Название «Институт педагогики, психологии и социологии» родилось в дискуссиях и ни у кого не вызвало резких возражений. С одной стороны, хотелось быть предельно лаконичными, с другой – очень конкретными. Я считаю, что в нашем институте развиваются научные методологические школы, связанные с тремя гуманитарными сферами: педагогикой, психологией, социологией. И мы сильны именно тем, что у нас эти сферы пересекаются, интегрируются. Защищается очень много пограничных дипломных и курсовых работ, а информационные технологии пронизывают сейчас все эти гуманитарные сферы. ИКТ – это инструмент, позволяющий выстраивать новое содержание, проводить более качественные измерения, направленные на решения конкретных целей и задач этих сфер.

Что касается изменения институциональных форм, то они неизбежны. Необходимо уметь жить здесь и сейчас и двигаться в будущее, а прошлое оставить в прошлом. Жизнь не стоит на месте. Сила развития – в умении меняться и отказываться от некоторых стереотипов. Конечно, нужно бережно сохранять добрые традиции, но при этом быть открытыми для новых. Нужно стремиться к расширению сферы деятельности, перепрофилированию. Сила и устойчивость изменений – в постепенности. Я не сторонник быстрых кардинальных преобразований. Еще я считаю, что сила в дружелюбии и не только желании высказать свое мнение, но умении выслушать и понять другого.

***Вопрос:** Преобразовалось ли что-то в отношении традиций ППФ и ИППС?*

***О.Г.:** Когда я пришла на ППФ, было очень разрозненно студенчество: студенты-педагоги отдельно, психологи отдельно. Очень многие курсы дублировались и читались разными преподавателями по отдельным программам. Целиком курс не собирался ни на одну лекцию. Мои усилия были направлены на интеграцию курсов, организацию*

встреч студентов разных специальностей в академическом пространстве, в ОДИ, в культурно-массовых мероприятиях. Я считаю, что дух студенчества очень важен в институте. Поэтому на ППФ стали развиваться корпоративные мероприятия. Студенты стали отмечать дни ППФ, участвовать в университетских КВН, конкурсах художественной самодеятельности. Успехи студентов ППФ гремели на весь КрасГУ. Реализация в творчестве способствовала развитию корпоративного духа ППФ. Стали проводиться ОДИ для психологов и педагогов, на них «проникали» пиарщики, социологи, магистры, юристы. Стали проводиться конкурсы мисс ППФ. Ведь очень важно ощущать себя не только успешной, но и красивой. Особенно девушкам!

Вопрос: *Можно ли выделить какой-то день как день рождения института?*

О.Г.: Таких дней несколько. Одним из них можно назвать день победы команды первокурсников ИППС (октябрь 2010 г.) в конкурсе «Прошу слова». Студенты разных направлений и специальностей объединились и под руководством старшекурсников обыграли 17 команд других институтов. День единения студентов с таким грандиозным успехом можно по праву считать днем рождения ИППС. Я также считаю, что знаковым для ИППС является 4 июля 2011 г., когда впервые вручались дипломы более чем 200 студентам ИППС – всех специальностей и направлений (бакалавры, магистры, очники, заочники).

Вопрос: *В случае, если будет юбилей ППФ, имеет ли смысл праздновать его?*

О.Г.: Не знаю. Пришло поколение студентов, которые не учились на ППФ, но для меня лично ППФ останется в памяти навсегда. ИППС должен еще многое пережить, чтобы иметь такую же легендарную историю, чтобы бренд ИППС стал столь же узнаваем, как бренд ППФ. Должно пройти время. Но уже сейчас у нас конкурс в институт один из самых высоких в СФУ.

Вопрос: *Какие перспективы развития ИППС вы видите, что еще хотелось бы сделать, в какое русло направить силы?*

О.Г.: Я вижу перспективы института в развитии научных школ; разработке научной продукции мирового уровня; в привлечении средств в ИППС от проектов и грантов; в развитии молодежной науки и привлечении студентов, аспирантов, магистрантов к участию в проектах, стажировках, пропаганде научных знаний, защите диссертаций. У нас очень много сотрудников, которым нужно всего лишь оформить материалы исследований в диссертации. Гуманитарная наука – наука, которую нужно пиарить и развивать. Таким образом, первая и глав-

ная перспектива – это развитие науки. Если будет развиваться наука, будут проекты и гранты, что обеспечит и финансовые вливания, и известность, и бренд, и популярность, и перспективы.

Также необходима организация качественных мест практик для студентов. Важно, чтобы у наших преподавателей были такие места, где они могли бы сами практиковать, куда бы они могли приглашать студентов, аспирантов, молодых преподавателей проводить свои исследования и эксперименты. Теперь у нас и система СПО является базой практики для студентов прикладного бакалавриата.

Вопрос: *Что для вас ППФ сегодня?*

О.Г.: ППФ сегодня – это мы. Потому что ППФ живет и пустил глубокие корни. Он живет в моей душе, моих научных исследованиях. Методология психологии и педагогики развития настолько стройная и целостная, что это остается с тобой на всю жизнь.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Что дал ППФ выпускникам и что, с позиции студентов, там было уникального. Давайте обратимся к выпускникам и активным участникам самого проекта ППФ.

Елена Юрьевна Федоренко – кандидат психологических наук, доцент ВАК, заведующая кафедрой психического здоровья Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

Вопрос: Как Вы оказались на ППФ? О чём мечтали?

Е.Ю.: Я поступила на математический факультет КрасГУ в 1985 г. Тогда ППФ ещё не было. Училась я успешно, никаких особых трудностей у меня не возникало, но в то же время было немного скучно, уже за два года с математикой казалось все понятным. И вот в 1987 г. на факультете начались бурные обсуждения, результатом которых стало открытие психолого-педагогического факультета. Ещё до того, как он образовался, начались разговоры на тему нового факультета. В основном я слышала эти разговоры от Виктора Александровича Болотова, который в то время вел на математическом факультете предмет с названием «Теория и функции комплексного переменного», и от Александра Моисеевича Аронова, также работавшего на матфаке. В университете появились новые интересные люди, они ничего не преподавали у нас, но были заметны на разного рода тусовках, которые в то время собирали и преподавателей и студентов, например, Борис Иосифович Хасан. Однажды я попала на одну из таких публичных встреч. Это было собрание, где и обсуждалось создание психолого-педагогического факультета. Выступали И.Д. Фрумин, Б.И. Хасан, А.М. Аронов, В.А. Болотов. Они предлагали осуществить набор студентов с третьего курса математического, биологического и физического факультетов. То есть студенты, прошедшие двухлетнее обучение, могли, фактически, по собственному желанию перейти на новый факультет. Борис Иосифович до сих пор эту идею отстаивает – о том, что невозможно дать психологическое образование человеку в 16 лет.



На публичных встречах выступал тогдашний ректор КрасГУ В.С. Соколов. Всё проходило в открытом режиме, поэтому заинтересованные студенты могли приходить и включаться в обсуждение. Помню, какое сильное впечатление на меня произвёл Борис Хасан. Он был очень активным, размахивал руками, вёл себя достаточно открыто, мы могли подходить и задавать вопросы. Чувствовалась его увлеченность идеей нового факультета.

На факультет же я попала с подачи В.А. Болотова. Как-то раз он меня в коридоре поймал и говорит: «Ты не хотела бы пойти на ППФ?». Мне тогда уже казалось, что математику я освоила, на факультете становилось скучно – я побывала и в стройотряде, и в колхозах – хотелось чего-то нового. Конечно, никто меня отпускать не хотел. Собственно, зачем успешных студентов отпускать? Вначале ведь думали, что на ППФ уйдут слабые ребята, которые не справляются с естественными науками, а на самом деле ушли как раз самые сильные. Когда это обнаружилось, на психолого-педагогический факультет начали смотреть достаточно настороженно.

***Вопрос:** Существовал ли у Вас образ будущего? Какая деятельность осуществлялась на факультете?*

Е.Ю.: Чтобы стало понятно, в каких условиях мы учились и работали, надо рассказать, как в то время обстояли дела с психодиагностикой и психологией в России. В 1936 г. психодиагностика как наука была запрещена, потому что исследования тех лет с помощью разработанных в дореволюционной России тестов, проведенных в образовании, показывали, что советские школьники «глупее», чем американские, а дети советских рабочих и крестьян выглядели, согласно данным, полученным по этим тестам, чуть ли не «умственно отсталыми». Правящий класс, вместо того чтобы разобраться в причинах таких данных и внести изменения в нормы по тестам и сами задания, просто запретил эту науку. Фактически до 1980-х гг. и никаких учебников по психодиагностике не выпускалось и тестирование в России не проводилось.

Когда я пришла на факультет, учебников по психологии практически не было, любая научная литература считалась редкостью. Ничего нельзя было найти и в книжных магазинах. Собрание сочинений Л.С. Выготского хранилось только в Ленинской библиотеке, и чтобы его взять, нужно было прождать в очереди полтора–два месяца. Почти все методички мы переписывали вручную или ксерокопировали, не было ни тестов, ни материалов. Обучение происходило в ситуации, сильно препятствующей освоению материала, но тем самым и усиливающей интерес и желание преодолеть разрывы и сопротивления.

Мы учились, что называется, с руки, а наши преподаватели были практикующими специалистами, по большей части молодыми, которые делились собственным опытом. Например, замечательный В.А. Добров, который вёл психодиагностику, захватывающе рассказывал нам о своих исследованиях. Это на самом деле было интересно. У нас не было какого-то идеального образа, психологов в школах тогда не было. И сразу он и не появился, скорее всего, привлекал новый вид деятельности, новые формы, новый тип мышления, который здесь позиционировался, новые формы коммуникации, которые были нестандартны и интересны.

Вопрос: *Вы понимали, куда пойдете работать после обучения?*

Е.Ю.: Было неясно, что ждёт нас в будущем. Факультет назывался психолого-педагогическим, и предполагалось, что мы будем педагогами математики, физики, биологии. Потом, по мере нашего обучения, мы стали задавать вопросы относительно диплома психолога. На всевозможных ОДИ мы обсуждали возможность индивидуальных планов, и где-то на четвёртом курсе образовалась группа студентов, претендующая на обучение по индивидуальным планам. В связи с тем, что появились какие-то ожидания в области практической психологии, возникла необходимость расширения изучаемых предметов. Вскоре образовалась группа инициативных студентов, всего 12 человек, куда я тоже входила. Мы пришли к Б.И. Хасану и В.А. Болотову, он был в то время деканом факультета, и предложили ему идею с индивидуальным планом. Сказали, что готовы искать варианты дополнительного образования, чтобы получить диплом психолога. Они ответили, что если мы сможем освоить все недостающие дисциплины, то с получением диплома проблем не будет.

Система в то время была очень гибкая. В.С. Соколов очень поддерживал факультет. Был выход за рамки университета, была договоренность с медицинским институтом, где мы прошли определённые клинические циклы: психиатрию, психотерапию, разные тренинги, в которых мы выступали как участники и решали различные проблемы. Это была мощная кооперация с медицинским институтом, совсем другой взгляд, другой уровень, другой подход. В Лесосибирском педагогическом институте (сегодня это филиал СФУ) мы нашли двух сильных преподавателей, которые читали для нас лекции. Один из них, В.Э. Пахальян, проводил курсы по дефектологии и по отклоняющемуся поведению, и мы ездили в Лесосибирск для освоения этого курса.

Тогда появились психотерапевтические «Декадники», которые готовили совместно медицинский институт (кафедра психиатрии и психотерапии под руководством В.В. Макарова) и психолого-педагогический факультет (Б. И. Хасан), куда стали приглашать крупных психологов, у которых был богатый опыт работы. Ключевыми фигурами на факультете в то время были: Б.И. Хасан, В.А. Болотов, В.Г. Васильев, А.М. Аронов, Г.З. Асеньяров. Все эти люди вели свои мастерские, на которые ходили студенты, желающие понять мастерство. Образ будущего формировался относительно тех людей, которых мы могли видеть в первом приближении, потому что ничего другого в то время видеть мы не могли.

Меня держал интерес к личности, к человеку, поскольку вся эта информация была сокрыта, книг никаких не было. Очень хотелось разобраться, что происходит с человеком, что им движет, какие стереотипы существуют в образовании. Мы ходили и смотрели, как преподаватели проводят занятия. Ориентация была на образование и на работу с детьми.

***Вопрос:** Какие трудности были при обучении?*

Е.Ю.: Трудности были в самом процессе обучения. Мы прошли через множество ОДИ. Игры проводились каждый год по несколько раз, мы выезжали на погружение и обсуждали вопросы профессионального самоопределения. Преподаватели были интересными, им, фактически, дали полную свободу, вернее, они сами создали своё рабочее место и были не столько преподавателями, сколько мастерами, которые сами экспериментировали со студентами и с самими собой. Экзамены у нас проходили абсолютно нетрадиционно: мы работали в группах, билетов было минимум, все было в виде творческих зачётов, когда нужно было не просто знать что-то, но уметь показывать действие. Сдача экзамена – это открытое действие в группе, то есть если ты знаешь и понимаешь материал, то сможешь подействовать. Обычного знания информации здесь было недостаточно. Если бы наших сегодняшних выпускников попросили подействовать – не факт, что они бы справились.

Трудности были организационные. Например, собраться и поехать за свой счёт в Лесосибирск на учёбу, учиться там несколько дней и сдавать экзамены. У нас был особый образ, особые представления о тех знаниях, которые необходимо получить, чтобы стать настоящим психологом. И этот образ воплощался через трудности. Мы сами придумывали, как это сделать. Мы оформляли свой интерес, а В.А.Болотов и Б.И.Хасан уже искали возможности, как пригласить того или иного специалиста.

Вопрос: *Какие достижения и открытия Вам позволил сделать ППФ?*

Е.Ю.: Задача ППФ состояла не столько в том, чтобы передать знания, сколько сформировать определённый тип мышления. Это и есть развивающее обучение. В дипломе, который я получила, стояло три записи: «Математик. Преподаватель математики. Практический психолог». Фактически все ребята, получившие подобный диплом, достигли, на мой взгляд, серьезных результатов и в профессиональной деятельности, используя полученные психологические навыки.

Вопрос: *Ваша область интересов изменилась со времён ППФ?*

Е.Ю.: Мой интерес по-прежнему лежит в области психологии. Другое дело, что расширяется спектр психологических приложений. Я не могу сказать, что занимаюсь только образованием, у меня всегда был интерес поработать в других сферах. Например, после окончания факультета я почти три года проработала консультантом в обычном психологическом центре на приёме. Туда шли и взрослые, и дети – люди с самыми различными проблемами. Опыт был просто колоссальный. Консультации позволяли опробовать разные техники, приходило новое понимание.

Вопрос: *Какую мастерскую Вы посещали?*

Е.Ю.: Я была кочующим студентом, мне везде было любопытно. Я ходила к В.А. Болотову, Б.И. Хасану, Г.З. Асиньярову и В.Г. Васильеву, А.М. Аронову. Никто не выгонял из своих мастерских, всё было открыто и доступно.

Вопрос: *А как потом сдавали экзамен?*

Е.Ю.: Экзамен был не по мастерским, эти преподаватели у нас вели и другие дисциплины, поэтому мастерскими ничего не ограничивалось. Мастерские – это добрая воля, если ты хочешь рядом с мастером расти, то вот, пожалуйста, ходи. Я к В.А. Доброву очень много ходила, он с диагностикой как раз работал, что было мне интересно. В 1992-1993 г. я поехала на первую международную конференцию по нейропсихологии. Собственно с этим и связана нынешняя моя работа.

Вопрос: *Чем Вы занимаетесь на данный момент?*

Е.Ю.: Научная и исследовательская линия, которая связана с идеей развития психического здоровья человека. Меня интересует всё, связанное с увеличением этих ресурсов, с возможностью удерживать их в зоне активности и осваивать. Мне интересно понимать и изучать природу человека. В Институте психологии и педагогики развития я работаю в рамках нескольких исследовательских проектов. Также

занимаюсь прикладными исследованиями, провожу консультации взрослых и детей, работаю в рамках судебно-психологической экспертизы. Образование, конечно, тоже никуда не делось, ведь с этого мы начинали. Если мы хотим что-то изменять, то необходимо качественно работать с детьми. Например, в области психического здоровья интересно, как можно выращивать ресурсы здоровья за счёт системы образования.



Анна Владимировна Дорохова – кандидат психологических наук, педагог-исследователь. Магистр образования Манчестерского университета, заместитель директора Института психологии и педагогики развития СО РАО.

Вопрос: Как Вы попали на ППФ?

А.В.: По результатам краевой детской школы в 1986 г. я поступила на биологический факультет. Половину потока составляли мои бывшие одноклассники, выпускники КДШ. После летней школы мы все увлеклись генетикой. Но уже на втором курсе стало понятно, что надо определяться со специализацией, ведь генетики в КрасГУ не было, а наиболее близко к этой теме была только микробиология. В конце третьего семестра к нам пришли гости из исследовательского института генетики-селекции, который располагался в Ветлужанке. Они приглашали на практику третьекурсников, но мы с двумя подругами, хотя были младше, тоже напросились в лабораторию. Так мы попали в самый настоящий научный центр, где увидели эту нудную, кропотливую, монотонную работу. Весь день необходимо было смотреть в микроскопы и сравнивать сотни хромосомных наборов.

Все зимние каникулы 1988 г. мы честно отработывали практику, после чего я сказала, что пойду учиться на ППФ. Я помню, как мы на биостанции слушали интервью по радио, и девчонки сказали мне: «Слушай, это вот ваш Хасан». Я спросила тогда, что значит «наш Хасан»? «Ты ведь собираешься на ППФ, а он там работает». Я решила, что это очень странно – голос такой солидный и представительный, а человека называют по имени даже без отчества – Хасан.

Вопрос: Чем ППФ отличался от других факультетов?

А.В.: На ППФ заставляли думать, на биологическом факультете заставляли работать. Почему мы от нынешних студентов отличались?

Потому что нас два года на классических факультетах заставляли трудиться, работать. Было огромное количество практикумов, разных предметов. Система коллоквиума в то время была постоянной. Всё приучало нас работать. На ППФ был большой выбор факультативов, мы должны были посещать определённое количество занятий, но могли и превышать эту планку. И конечно, были педагогические мастерские – совершенно уникальная вещь.

***Вопрос:** Вы в какую мастерскую ходили?*

А.В.: Я ходила к Борису Иосифовичу Хасану. Так получилось, что мы на организационно-деятельностную игру-запуск попали всей группой. Мы выступали, что-то докладывали, что-то про себя поняли, осознали, каким образом педагогика устроена. И у нас было принято решение, что мы в мастерскую пойдём все вместе, то есть либо нашу группу берут всю, либо мы вообще никуда не идём и будем сами с собой работать. И хотя (когда представляли мастерские) ближе показалась площадка В.А. Болотова, будучи частью группы, я тоже присоединилась к мастерской Б.И. Хасана.

***Вопрос:** Расскажите, какие трудности и переживания были у вас во время обучения на ППФ?*

А.В.: Были проблемы в мастерской. Из всей группы буквально два-три человека ходили в мастерскую. Все остальные слушали традиционные курсы педагогического мастерства и все, что стояло в расписании. Это была не очень сильная педагогическая группа, созданная ещё на биохиме. Тем не менее, они все неплохо окончили ППФ и сейчас работают в области педагогики.

На фоне среднего состава группы было не сложно работать на семинарах. А вот в мастерской было наоборот. Группа была очень сильная, все лидеры по своей сущности. Были ребята с математического факультета, из экспериментальной группы А.М.Аронова и В.Г.Васильева. Там были ребята из школ, с подготовкой. Первый год был очень трудный, потому что я себя чувствовала полной «дурой»: тихо сидит в своём углу и даже двух слов связать не может. Очень было непривычно оказаться в такой роли.

***Вопрос:** Что позволило собраться?*

А.В.: Я взяла тему для курсовой и целый год работала над ней. Конечно, помогла академическая подготовка. Надо было прорабатывать текст Гегеля, разбираться в понятии «ситуация» и делать сообщение. Видимо, подготовка биохима и летние школы позволили мне прорваться. Я помню, что даже Борис Иосифович отметил: «Удивительно, что ты держала именно содержание». Ведь до этого я про-

сто тихо сидела, и поэтому на итоговом докладе никто не ожидал от меня чего-то стоящего. Его комплимент меня как-то взбодрил. Все каникулы на четвертом курсе я прорабатывала материалы нашей мастерской и составила план подготовки курсовой и дипломной работы на 4-5 курсе. Вспоминая это сегодня, я понимаю, что в то время это были очень сильные шаги.

Вопрос: *Ваши самые яркие впечатления?*

А.В.: Меня удивляет до сих пор то, как собралась наша группа на игру, она сложилась каким-то случайным, стихийным образом. Мы на игре даже отказались от игротехников и пошли работать сами. И мне кажется, что если бы этой случайной сборки не оказалось, не было бы ни группового, ни моего личного прорыва.

Вопрос: *Чем Вы занялись после окончания ППФ?*

А.В.: Я проходила практику в 106-й школе, там тогда Аронов и Хасан организовали экспериментальные занятия по математике и этике семейной жизни. В какой-то момент Б.И. Хасан начал приглашать нас на свои уроки, показывать, как работает мастер. Поначалу мы участвовали в занятиях наравне с учителями, а позже и сами стали вести курс по этике. Через некоторое время я предложила директору школы И.Д. Фрумину вести уроки биологии. Он согласился и вдобавок предложил мне классное руководство.

Вопрос: *Чем вы занимаетесь сейчас?*

А.В.: Область интересов сильно изменилась. Биология и химия уже давно забыты, и всё благодаря курсу «Этика семейной жизни». Вначале работа шла параллельно: кроме этики я вела биологию в разных классах, потом химию. Когда стартовал конкурс Фонда Сороса на новые учебники для школы, мы решили принять в нём участие. Учебник появился, и меня попросили написать к нему методическое сопровождение. Стали набираться материалы, и Борис Иосифович намекнул, что с такими наработками можно пройти аспирантуру. Я так и поступила после того, как в 1994 г. выпустила класс. Дальше пошло всё само собой: стали появляться разные международные проекты по гражданскому образованию, потом постепенно я перешла из естественнонаучной области в гуманитарную. Мы написали программу, учебники для подростковой, для старшей и для высшей ступени.

Сейчас я занимаюсь переподготовкой педагогов РО. Здесь мне помогает второе образование, связанное с организационной деятельностью, поскольку я окончила факультет по управлению в образовании в Московской школе социально-экономических наук («Шанинке»).

Вопрос: В вашем выпуске можно ли отметить успешных людей?

А.В.: Я сейчас уже не помню все фамилии, но точно знаю, что они все достаточно успешные люди – многие реализуют себя в управлении и психологии.

Вопрос: Как Вам кажется, за счёт чего многим удалось состояться – за счёт личных ресурсов или помог факультет?

А.В.: У нас группа была сложная, мы учились выучиваться и жить самостоятельно. Девочки хотели попасть на химический факультет, но поскольку не добрали баллов, их отправили в педагогическую группу. То же самое получилось на биологической специальности. Но зато, когда мы получали дипломы, Борис Иосифович на итоговом совете преподавателей сказал: «У нас две группы математиков, которые вели Васильев и Аронов, группа физиков – её вёл Ефимов, и группа биологов, которую не вёл практически никто, и она лучше всех сдала государственный экзамен». И тогда я подумала: видимо, потому что мы были почти что брошены, поэтому лучше всех и сдали. На классических факультетах нас научили работать, а на ППФ думать и помнить, что за тебя никто ничего делать не будет, и если ты куда-то вляпался, то это твои проблемы. Мы приучились свои проблемы решать сами.

Островерх Оксана Семеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

Вопрос: Как Вы попали на ППФ?

О.С.: Школу я закончила с золотой медалью и по всем предметам у меня были хорошие оценки. Математика была одним из предметов, который мне нравился, поэтому я поступила на математический факультет. На математическом факультете я стала заниматься в кружке по алгебре и там уже поняла, что теоретическая наука не для меня. Поэтому на третьем курсе я начала присматриваться к прикладным кафедрам. Вместо расчётов, вычислений и математического моделирования я больше склонялась к преподаванию в высшей школе. И как раз к концу третьего курса открылся ППФ. До этого я уже



пыталась переходить на экономический факультет, но тогда в связи с переводом мне надо было потерять год, а мне не хотелось, поэтому я осталась на матфаке, решив, что по окончании университета стану преподавателем.

***Вопрос:** Каким образом произошло знакомство с психолого-педагогическим факультетом?*

О.С.: Я почти не участвовала в студенческой жизни, много времени отдавала учёбе и работе в библиотеке, поэтому об открытии ППФ узнала от своих подруг. Как-то раз ко мне прибежала Анжела Малышева и очень живо начала рассказывать про новый факультет, о котором она узнала от В.А. Болотова. Она и Ольга Свиридова предложили мне вместе перевестись на ППФ. Помню, подумала тогда, что затея эта бессмысленна: если я и так буду преподавателем высшей школы, то зачем мне менять факультет? Я ко всему отнеслась очень скептически, но потом в дело вступил сам В.А. Болотов. У преподавателей тогда практиковался индивидуальный подход: они лично разговаривали с теми, кто хорошо учился, приглашали отличников, чтобы первый набор факультета получился достойный. И поскольку внутренне я уже была готова сменить место учёбы, последний аргумент Виктора Александровича о том, что преподавателю необходимо иметь ещё и психологическую подготовку, полностью меня убедил.

***Вопрос:** Каковы были Ваши ожидания?*

О.С.: Я надеялась получить какие-то новые знания, к тому же на математическом факультете мне стало совсем не интересно учиться, наверное, не повезло встретить преподавателя, который передал бы интерес к предмету. Скорее всего, это было главной причиной перехода на ППФ.

***Вопрос:** Какие интересные формы обучения были на ППФ?*

О.С.: Это, конечно, мастерская, где мы разбирали ситуации с разных точек зрения. В нашей мастерской педагогом был В.А. Болотов, а психологом Т.В. Окладникова. Мы читали книги В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили и многих других педагогов-новаторов, которые использовали новые способы обучения и воспитания школьников. Нам было очень интересно знакомиться с новыми подходами, ведь нас учили совсем не так. В мастерской ценились твои суждения, личная точка зрения. Параллельно с обучением на третьем курсе ППФ я, Анжела Малышева, Оля Свиридова и Женя Соседова работали учителями математики, то на мастерской мы проводили рефлексию возникающих в нашем опыте педагогических ситуаций, анализировали и понимали причины собственных действий. Влияние мастерской

было столь огромным, что без нее я бы после окончания вуза не пошла в школу.

Второе, что отличало ППФ – это дисциплины гуманитарного цикла, погружение в культуру на курсах Е.А.Лозинского и В.И.Жуковского.

Яркие и интересные лекции по психологии Б.И.Хасана, С.Ю. Курганова, В.Доброва. Яркие впечатления у меня остались после ОДИ на четвертом курсе, когда там побывал В.В. Давыдов с сотрудниками своей лаборатории – Б.Д.Элькониным, Г.А.Цукерман, С.Ф.Горбовым, П.Г.Нежновым, В.И.Слободчиковым. Представить только, мы, студенты, были игротехниками у сотрудников Давыдовской лаборатории (все они тогда уже были кандидатами наук). Потом были игры со 106-ой школой, где мы впервые познакомились с учителями, а потом, когда пришли в школу работать, продолжали общаться и часто обращались за поддержкой.

На факультет приезжали известные ученые читать лекции – Г.М.Бреслав, Е.В. Субботский, П.Г. Щедровицкий, и мы слушали их с большим интересом, открывая для себя новые горизонты знаний. И хотя язык П.Г.Щедровицкого нам до конца не был понятен, мы с увлечением слушали лекции, восхищаясь, какая интересная наука педагогика, нам интересно было задумываться над новыми вопросами в педагогике.

На факультете были разные объединения. Например, мастерская с философской направленностью, которую вели Г.Москвин и К.Помренин, и где по-новому изучалась философия. Или, В.Г. Цареградский вёл группу «Что такое ситуация?». Мы целый год искали ответ на этот вопрос, разбирались в книгах, приводили примеры – получилось такое семинарское мини-исследование. Каждый раз мы уходили с его занятий в полном недоумении. На факультете постоянно чувствовалось интеллектуальное напряжение, всё было пронизано этой ценностью самостоятельного добывания знания.

Необычным был экзамен, который нам устроил Б.И. Хасан. За неделю мы получали свой вопрос и вместо обычного ответа должны были не только организовать действие, в котором зрители поняли бы, о чём идёт речь, но также провести рефлексию на это действие. Мы могли брать любых помощников, чтобы разыграть сюжет, сценку или ситуацию. Не сдавшие могли приходить повторно, это была, своего рода, проба. Самое интересное, что на экзамене присутствовал весь курс, и оценки по четырем критериям ставил не только преподаватель, но и студенты – участники действия. Экзамен длился три дня.

У нас была возможность обучаться по индивидуальному плану, например, при составлении индивидуального плана по психологии была использована учебная программа психологов СПбГУ. В то время мы могли себе позволить на стипендию ездить два раза в год в г.Москву и проходить стажировки в Институте психологии, в лаборатории В.В. Давыдова. Некоторые предметы мы изучали в других вузах – психиатрию слушали в медицинском институте, а чтобы прослушать курс по дефектологии ездили в Лесосибирск. В результате по диплому я математик, преподаватель и практический психолог. Кстати, мы были последними, кто мог позволить себе такую индивидуальную траекторию в получении психологического образования, это потом уже на факультете был отдельный набор в группу психологов.

Вопрос: *Какие трудности были во время обучения?*

О.С.: Это ситуации вызова, интеллектуального напряжения, чаще возникающие во время ОДИ, когда ты оказываешься в ситуации неопределенности, и это интеллектуальное напряжение длится, а ты не можешь понять, ухватить что-то главное и не можешь прорваться.

Вопрос: *Что помогало преодолевать трудности?*

О.С.: Конечно, общение с преподавателями и с друзьями, опыт коллективного мышления, опыт совместного осознания ситуаций неопределенности и прояснения того, что с нами происходило. В то время не было учебников, например, по прикладной психологии или по психологии развития, и мы читали труды учёных в оригинале, и нам часто не хватало знаний, чтобы разобраться в текстах Л.С.Выготского или В.В. Давыдова и понять культурно-исторический подход.

Вопрос: *Как возник переход от математики к психологии?*

О.С.: В процессе работы над дипломом. Дипломное исследование строилось на материале математических понятий величины и числа, а изучались механизмы развития мышления. И когда после вуза меня пригласили работать в гимназию «Универс» учителем математики по программам развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, то мне уже было интересно, как занятия по математике позволяют развивать мышление младших школьников. В тот момент мы оказались в русле тенденции перехода от передачи знаний, умений и навыков по предмету к формированию способностей, мышления.

Складывалась определённая преемственность между университетом и школой. В то время 106-ая школа была университетской школой, и много преподавателей университета проводили уроки в старшей школе. Как в свое время университет вкладывался в наше развитие – мы ведь были первым выпуском, то и гимназия тоже уделяла нам мно-

го внимания как первым педагогам РО. Уже через год директор школы И.Д. Фрумин отправил меня в г. Харьков, в известную харьковскую лабораторию учиться на методиста, где читали лекции авторы системы развивающего обучения – А.К.Дусавицкий, В.В.Репкин, П.С.Жедек, Э.И.Александрова и др., а уроки проводили известные на всю страну учителя развивающего обучения – Л.Ямпольская, Р.Ф.Пальчик и др. Вместе с учителями школы мы ездили на ОДИ, которые проводил Ю.В. Громыко. Важен был и опыт участия в семинарах в Москве по формированию самооценки, которые проводила совместно с американцами Г.А.Цукерман и Б.Мастеров.

В 106-ой у нас были уникальные возможности для роста, и мы старались держать планку выпускников на высоком уровне. Ко мне на уроки приезжал известный голландский ученый Ж.Карпей, автор учебников по математике С.Ф.Горбов. С детьми работать было очень интересно, увлекательно наблюдать за их маленькими открытиями. Я до сих пор очень люблю программу развивающего обучения по математике и считаю ее на сегодняшний день лучшей, что есть для младших школьников и их педагогов. Позже я поступила в заочную аспирантуру по психологии к Б.Д. Эльконину, поскольку диплом писала под его руководством. Тема диссертации была связана с изучением механизмов развития мышления у дошкольников и младших школьников при освоении ими математических понятий. С материалами своей работы я выступала на конференциях в США. В Америке сейчас очень интересуются системой развивающего обучения и программами по математике.

***Вопрос:** Чем Вы занимаетесь сейчас?*

О.С.: Математика и психология, как и прежде, пересекаются. После окончания университета я работала учителем математики в начальной школе, проводила семинары в университете по психологии развития и занималась разработкой экспериментов по диссертации. Как психолог я начала свою практику в первом в г.Красноярске центре психологического консультирования, который создал Б. И. Хасан, где во время приема дошкольников и младших школьников приходилось осваивать методики диагностики и коррекции.

Через четыре года работы в школе я стала методистом, а потом на базе гимназии был открыт Институт психологии и педагогики развития, и Б.И.Хасан предложил мне возглавить лабораторию по изучению младшего школьного возраста. Был большой проект в течение четырех лет под научным руководством Б.Д.Эльконина на базе теперь уже гимназии № 1, который поддерживала и курировала Т.В.Скретнева –

директор начальной школы. Вместе с О.Свиридовой, О.Баландиным, К.Реморенко, В.Лутошкиной, Р.А.Поздняковой мы пробовали по-иному организовать образовательное пространство учебной деятельности, чтобы происходило развитие мышления и учебной самостоятельности младших школьников. И это новая линия, линия усиления и обогащения самого развивающего обучения. Сейчас я работаю в гимназии и в ИППР как методист и как психолог, разрабатываю с коллегами пакет диагностических методик по оценке сформированности учебной самостоятельности, участвую в дальнейшей разработке проекта ИППР по оценке индивидуального прогресса мышления и понимания у школьников.

Вопрос: *Что, как Вам кажется, уникального на ППФ?*

О.С.: Во-первых, это возможность самоопределения и понимание границ собственного действия, ценность коллективного мышления и работы в команде. Во-вторых, способность открывать и развивать своё дело. Учтя, что все мы находились внутри проекта и видели, как он рос и изменялся, все мы получили бесценный управленческий опыт. И когда говорят, что в России одни только ограничения, наоборот, я считаю, что наряду с массой ограничений, на которые порой жалко тратить время, есть и большие возможности, особенно, в сфере образования.

Например, моя подруга А.Тихомирова из МГУ была руководителем психологического центра. Её дело уже состоялось, но вдруг возникает идея создать книжный автобус «Бампер». Она эту идею наполнила содержанием, раскрутили – и сейчас живёт этим проектом, не только зарабатывая деньги, а испытывая удовольствие от встреч с книгами, с интересными людьми, с детьми.

Мы получили тот важный опыт, что учёба может быть интересной, может приносить удовольствие, значит, и работа не обязательно должна становиться тяжёлой ношей. У меня, например, несколько разных деятельностей. И полученный опыт индивидуального планирования позволяет сейчас организовать свою жизнь, переходя от одной деятельности к другой. Когда я открыла детский сад, мои коллеги беспокоились, что я теперь уйду от них. Но почему я должна уходить? Просто надо организовать новое дело так, чтобы оно не мешало старому.

Я считаю, что то образование, которое было у нас, на десятилетия опередило своё время, и сейчас настало время применения тех способностей, которые мы обрели. Теперь ты сам выбираешь, нужна тебе та или иная работа или нет.

К сожалению, нынешние умные и способные выпускники не идут работать ни в школу, ни в детский сад, жалуется на низкие зарплаты в образовании. Человек рассматривает себя зависимым от ситуации, человек определяет себя сразу на должность, и причем на долгие годы. Когда я оканчивала вуз, то вовсе не думала, что буду работать учителем РО всю жизнь. Поэтому я ребятам объясняю, что школа – это не навсегда, надо получить и опыт преподавания, и опыт участия в разных проектах, а дальше найти дело, которое приносило бы удовольствие. Лично для меня это был очень важный и нужный опыт.

Вопрос: *Как вы считаете, можно ли запустить подобный проект на ИППС?*

О.С.: Здесь уже всё функционирует, и поэтому для создания чего-то нового необходимо преодолевать старые рамки. И даже воссоздавать то, что со временем разрушилось – связь между СФУ и университетской гимназией «Универс». ППФ создавался на пустом месте, и, наверное, единственными преградами были старые образовательные формы, которые наши преподаватели, как нам казалось, с легкостью преодолевали. То было время единомышленников, время молодых умных мужчин и женщин, которые на волне энергии перестройки горели желанием сделать свой, по тем временам амбициозный проект модернизации системы высшего образования, и начинали они, заметьте, при поддержке ректора В.С.Соколова, который сам был модернизатором системы образования в университете и человеком дела. В таком деле важна команда и поддержка высшего руководства университета, которые бы были заинтересованы в инновациях. Например, в Московском государственном психолого-педагогическом университете помимо базового процесса обучения действует 15 ресурсных центров (открытых в рамках инновационной образовательной программы МГППУ), в которых преподаватели совместно со студентами занимаются как исследованиями, так и практической работой. Например, под руководством Е.О.Смирновой открыт Центр психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек. На первых порах этот центр поддержал университет, а потом, когда проект запустили и он стал набирать обороты, то за платными услугами начали обращаться фирмы-производители детских игрушек, а затем центр поддержала мэрия Москвы. К сожалению, пока в СФУ акцент делается только на технические направления, а гуманитарные и естественные науки незаслуженно остаются в стороне.



Оксана Витальевна Знаменская – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

Вопрос: *Как Вы попали на ППФ?*

О.В.: Я поступила на матфак КрасГУ в экспериментальную группу А.М. Аронова и В.Г. Васильева. Психолого-педагогического факультета тогда ещё не было.

Вопрос: *Вы знали на тот момент, что ваша группа участвует в эксперименте?*

О.В.: Конечно, знала – было собеседование, и брали отнюдь не всех. Потом открылся ППФ, и в том же году состоялась 50-я игра Г.П. Щедровицкого, на которую я по счастливой случайности попала. Всё было непонятным, но процесс понравился. На третьем курсе почти все мои одногруппники перевелись на ППФ с потерей года, а я продолжала учиться на математическом факультете, участвуя при этом во всех мероприятиях, связанных с образованием и развитием. После третьего курса меня отчислили с матфака при отлично сданной сессии – произошло небольшое недоразумение с преподавателем. Вступился В.А. Болотов – он пригласил меня на ППФ, так что третий курс я оканчивала дважды, а все мои одногруппники выпустились на год раньше.

Вопрос: *Как Вы узнали про эксперимент и решились принять в нём участие?*

О.В.: Я узнала о проекте после краевой летней школы, где мы увидели настоящих учёных, которые занимаются серьёзными исследованиями, демонстрируют нестандартное мышление. Принять участие в эксперименте мне было не сложно, потому что А.М. Аронов и В.А. Болотов – близкие друзья моего брата, которых я хорошо знала с самого детства. Я понимала, куда иду.

Вопрос: *Вы понимали, кем можно стать после обучения на ППФ?*

О.В.: В смысле профессии нет, в смысле дела да. Я знала, что буду заниматься наукой, и, скорее всего, математикой.

Вопрос: *Расскажите о мастерских.*

О.В.: Они появились, когда я уже преподавала. Тогда еще сами преподаватели только осваивали технологию РО, сами были новичка-

ми и студентов, таких же начинающих, тащили за собой. Конечно, за счёт собственных ресурсов мышления они двигались быстрее, но вообще осмысление происходило совместно, рождалось живое знание. Сейчас повторить это невозможно – прорыв произошёл, и теперь нужно исследовать новую тему.

Вопрос: *Что можете сказать про своё обучение?*

О.В.: Это была одна непрерывная борьба. Я одновременно училась на двух факультетах, и совмещать было очень трудно.

Вопрос: *Как смогли преодолеть эти трудности?*

О.В.: Движущей силой были организационно-деятельностные игры. Они проходили в Доме Молодёжи, где сегодня располагается служба МЧС. На этих ОДИ мы работали игротехниками, сами их проектировали и вели. Важным подспорьем были семинары и лекции – на одних мы изучали книги, открывали новые понятия, а на других становились свидетелями больших дискуссий между крупными учёными, которые разворачивались на глазах огромной аудитории студентов и преподавателей.

Вопрос: *Клубы были?*

О.С.: Конечно, мы собирались и обсуждали разные учебные вопросы, готовились к трудным занятиям.

Вопрос: *Была ли у вас возможность обучаться по индивидуальному плану?*

О.В.: У меня такой план был, но формально никто о нём не спрашивал. Я ходила на те предметы, которые мне были интересны и которые я считала важными. На матфаке же вообще подходила к занятиям очень избирательно, так как только диплом там защищала.

Вопрос: *Как проходила Ваша практика?*

О.В.: Тогда не было жёстко формализованного учебного процесса, каким он стал сейчас. О практике мы договаривались сами, и я пошла в 106-ю школу, так как считала, что мне это пригодится. После защиты диплома я осталась работать в этой школе, а впоследствии защитила диссертацию.

Вопрос: *Ваши яркие впечатления?*

О.В.: Вспоминаю былые Дни факультета на матфаке и ППФ. Они всегда были содержательными, выдерживались в определённой тематике. Юмор или ирония также были связаны с какими-то теориями или понятиями. Это соединяло науку с обычной жизнью и искусством, благодаря чему человек продвигался во всех направлениях. Сейчас в основном бытует простая бессодержательная тусовка, спектакли и КВН потеряли предметность. Я считаю, коли ты пришёл учиться в

университет, то вся твоя жизнь должна быть подчинена стремлению к знаниям, в том числе и досуг, и тогда произойдёт мощное продвижение.

***Вопрос:** Сейчас, оглядываясь назад, какие вехи в становлении и развитии ППФ Вы можете отметить?*

О.В.: Первый этап – это содержательный прорыв, когда минимум организованности, максимум свободы, но и максимум ответственности. Это этап ответственной свободы. Ты сам отвечаешь за то, что студенты придут, что они выйдут на практику.

Второй этап – это стабилизация, когда уже стало понятно, как всё устроено, чему и как надо учить. Это выход на функционализацию, когда появляется возможность что-то передавать. Третий этап, который мы наблюдаем сейчас, связан с формализацией, когда преподавание превращено в функционал. Повсюду жёсткая регламентация: аудиторию так просто не поменять, студентов собрать в удобное для себя время уже не получится, дополнительно ничего прочитать нельзя, любая учебная дисциплина должна быть расписана через УМКД, которого необходимо строго придерживаться. В этом плане всё развитие ушло.

***Вопрос:** Тогда можно ли сказать, что эксперимент останавливается на втором этапе?*

О.В.: Да, конечно. Это не хорошо и не плохо. Видимо, так и надо. Сейчас очень сильно изменились задачи: когда ППФ возникал, вовсе не планировалось учить всех, это было элитное образование. И поэтому приходили те, кому это было важно и интересно.

***Вопрос:** Чем, по-Вашему, обусловлен успех выпускников ППФ?*

О.В.: Сила ППФ в развивающем обучении – если ты можешь управлять классом, значит, можешь управлять людьми. Педагог-исследователь – это громадный ресурс. У человека, с одной стороны, есть какая-то предметность, с другой стороны, мощное средство управления. В чём проблема нынешних менеджеров? Их учат организации в отсутствие какого-либо предмета или содержания, практически на пустом месте.

***Вопрос:** Чем Вы сейчас занимаетесь?*

О.В.: Полным ходом идёт творческий процесс – я должна принять решение, буду ли я писать докторскую диссертацию, и если да, то по какой теме. Много проектов в институте Б.И. Хасана, например, «Индивидуальный прогресс», где мы разрабатываем диагностики, позволяющие определить, какой вклад в мышление и развитие ребёнка вносит предметное обучение. Продолжаю заниматься развивающим

обучением. Работаю методистом в школе, уроки у детей уже не провожу. Сейчас появился интерес к информационным технологиям.

Семён Вячеславович Ермаков – кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

Вопрос: Как Вы попали на ППФ?

С.В.: Моя студенческая жизнь прошла на математическом факультете. Ещё до открытия ППФ была создана экспериментальная группа под руководством А.М. Аронова, где я и обучался с первого курса. С Александром Моисеевичем мы обсуждали темы, которые традиционно со студентами математики не разбирают. С нами занимались сотрудники лаборатории психологии, читал лекции Б.И. Хасан – занятия строились по технологии РО, то есть так, чтобы мы сами открывали математическое знание.



Когда открылся ППФ, а я тогда оканчивал второй курс, В.А. Болотов предложил мне остаться на матфаке, сказав, что с научными исследованиями по математике я буду более полезен для общего дела. К тому времени я и многие мои одноклассники хорошо знали В.А. Болотова и И.Д. Фрумина по краевой летней школе. Тогда ситуация в университете была более свободная, я мог спокойно ходить на все занятия ППФ, участвовать в педагогических мастерских, ходить на курсы, которые мне были интересны. На четвёртом курсе я принял участие в эксперименте по диалогу культур в 106-й школе, после чего меня по этой теме стали приглашать в качестве преподавателя и эксперта на всесоюзную программу переподготовки учителей по новым методикам «Эврика».

Вопрос: Как была связана Ваша учёба с ППФ?

С.В.: В экспериментальной группе на матфаке мы обсуждали не только математику, но и математическое мышление. Эта тема меня очень заинтересовала, ведь если мы создаём новое поколение программ по математике, то без понимания математического мышления за это никак не возьмёмся. И я оказался очень полезен как специалист именно по математическому мышлению. Хотя до пятого курса я честно

верил, что стану программистом, напишу диссертацию по какому-то специализированному разделу математики, даже гордился формулировкой моей темы, которую кроме как меня и моего научного руководителя с его аспирантами в Красноярске больше никто не понимал.

Ещё до поступления в вуз я был под большим впечатлением от КЛШ, и на третьем курсе мне, наконец, удалось попасть в эту выездную школу – на экспериментальную программу НООГЕН. Здесь началась моя педагогическая практика, которая во многом состоялась благодаря тому, что я получил на ППФ.

К тому времени Александр Моисеевич стал заведующим кафедрой педагогики высшей школы (ПВШ), и после окончания матфака я ушёл работать к нему на должность стажера-исследователя. Это было предварительным этапом для того, чтоб определиться с аспирантурой. На тот момент существовало два варианта развития событий – начать исследования по теоретической математике или пойти на прикладную математику с биофизикой. К счастью, через год А.М. Аронову дали места в аспирантуре на кафедре, и в 1992 г. я начал писать диссертацию под его руководством.

Вопрос: *Ваши трудности и переживания во время обучения?*

С.В.: Я был очень странным студентом – хотел всего и немедленно. И, судя по всему, для преподавателей это было совершенно невыносимо. Бывало, что на третьем курсе я систематически сбегал с лекций декана математического факультета на лекции С.Ю.Курганова по культурно-исторической психологии. Потом сдавать экзамен декану было очень трудно.

Были ограничения в доступе к литературе. В то время либо вообще не было книг на русском языке, либо они были только в Москве. Например, в книге В.В. Давыдова перечислялось большое количество ссылок на научные издания, но в краевой библиотеке такие книги отсутствовали. Приходилось добывать через знакомых, через друзей, особенно дореволюционные издания. Зато у нас была очень активная семинарская жизнь, связанная с педагогическими мастерскими, которые тогда на ППФ были ключевой формой. И были тематические семинары вокруг конкретных исследовательских направлений.

Вопрос: *В чём Вы участвовали?*

С.В.: На первом курсе нашу экспериментальную группу в семь человек привлекли ОДИ-движения. Я пробовал себя в качестве игротехника. Моё увлечение мышлением в один прекрасный момент привело меня в исследовательскую команду, которая в то время занималась моделированием мозга (официально эта тематика называется

нейрокомпьютеры и нейросети). С другой стороны, мне были очень интересны разработки С.Ю.Курганова по теме диалога культур, я участвовал в группе, которая вокруг него образовалась. Когда по инициативе И.Д. Фрумина был запущен второй класс, нужно было, чтобы кто-то из педагогов начал работать по его модели. И я работал в группе методического обеспечения этого эксперимента в качестве методолога, специалиста по мышлению. Плюс группа НООГЕН, в которую я включился после третьего курса.

Вопрос: *Ваши самые яркие впечатления и воспоминания?*

С.В.: В 1987-1988 гг. был очень активный студенческий клуб ППФ. Это был не просто КВН или вокально-танцевальные встречи, а настоящий интеллектуальный клуб, где мы читали и обсуждали книги, вместе посещали психологические тренинги и часто независимо от преподавателей. В этом клубе была А.В.Дорохова, П.А. Сергоманов, с которыми мы вместе ездили на ОДИ. Тогда каждый учебный год для второкурсников начинался с игры-запуска для самоопределения по мастерским, а весной проходила игра-строительство с полным погружением в игровой процесс.

Вопрос: *Чем занимаетесь сейчас?*

С.В.: Это как родовая травма, меня по-прежнему интересуют интенсивные формы образования. У нас есть очень сильная педагогика в начальной школе, ведущая отсчёт от Эльконина-Давыдова, форма подростковой педагогики, но юношеским возрастом в подростковых классах в логике педагогики развития мало кто занимается. Вскоре планируются переговоры с П.А. Сергомановым по открытию лаборатории у него в институте. Этот ход радикально новый, мы обсуждали его на конференции «Педагогика развития» с подачи Александра Попова. Ещё лет двадцать тому назад такую практику можно было назвать партизанщиной, но за десять лет стараниями Попова была начата программа «Поколение 21», теперь мы делаем следующий шаг – легализуем это всё в академическом пространстве. В институте повышения квалификации откроется лаборатория «Дидактика юношеского возраста», но при этом нужно обязательно очень много про философию разговаривать на разном материале.

Вопрос: *Как Вам кажется, что ППФ, в отличие от других факультетов, даёт своим выпускникам?»*

С.В.: Синтез. В педагогике одновременно сосуществует множество точек зрения. Необходимо всегда точно отдавать отчёт, в какой парадигме ты работаешь. И у каждой кафедры подход может быть какой-то особенный, для педагогики это нормально. Главное, не вы-

давать самих себя за всю педагогику вообще и понимать, что вокруг масса неизвестного. Кроме того, в педагогике важно проектирование. В отличие от школьных учителей, которые работают с готовым учебным курсом, мы осваиваем неурочные формы, и поскольку интересы и мотивация детей меняются, меняется социальная обстановка, всё время приходится дорабатывать наши проекты.

Я являюсь научным руководителем проектной организации «Сибирский дом». В своё время я был его первым директором, автором образовательных программ. Мы проводим интенсивные школы, но помимо этого последний год работаем и в молодежной политике (МЦ «Зеркало», КГБУ «Форум»), взяли кусочек «Бирюсы» под себя. В этом году у нас есть заказ на методическое оформление всего лагеря. Я называю это образованием вне образовательных институтов. Кроме всего прочего я активно сотрудничаю со школой гуманитарного образования в качестве эксперта, в качестве аналитика. Все мои наработки собираются уже в академическом формате.



Юлия Геннадьевна Юдина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ, педагог развивающего обучения.

Вопрос: Как Вы попали на ППФ? Как происходил Ваш рост на этом факультете?

Ю.Г.: В своё время я поступала на специальность психолога, но из-за нехватки баллов по результатам собеседования комиссия предложила мне пойти в группу педагогов-

математиков развивающего обучения (поскольку я была школьница «отличница»). Я согласилась, но с чувством большой неопределённости, оставался какой-то внутренний конфликт, так как перспективы мне были непонятны.

Сейчас, оглядываясь назад, понимаю, что мне очень повезло с выбором, ведь когда тебя готовят на педагога РО, в процессе обучения активно открывается и строится предмет. В моём случае это была математика, которую я стала осваивать сама и которая значительно отличалась от школьного предмета, поверхностно изучаемого по образцам учителя. Благодаря самостоятельному погружению в математику я по-

чувствовала, что это помогает мне развивать мышление и получать ресурсы для решения не только математических, но и различных жизненных проблем.

На ППФ я смогла поддержать и усилить свой интерес к психологии. В то время образовательная среда на факультете была открытая, и я имела возможность ходить в психологическую мастерскую Б.И. Хасана. Затем включилась в экспериментальные исследования подростковой ступени на базе университетской гимназии «Универс» (это была еще 106-я школа под руководством И.Д. Фрумина). Помню, когда решался вопрос о моём трудоустройстве в школу, А.М. Аронов сказал мне: «Мы в тебя верим, Юля», имея в виду отцов-основателей ППФ. Меня это очень воодушевило.

Вскоре вся моя практика в гимназии переросла в дипломную работу под руководством О.В. Знаменской (я, кстати, была её первой дипломницей, чему очень рада), а потом и в диссертацию по педагогике под руководством А.М. Аронова. Диссертация была связана с образованием подростков, возрастным и деятельностным подходами.

Раньше я никогда не думала, что свяжу свою профессиональную деятельность с педагогикой. Моя мама – учитель, и трудности этой профессии я знала с детства, «жила», можно сказать, вместе с ней в школе. Самой не хотелось в этом направлении идти. Но, познакомившись с другой педагогикой – педагогикой развития, я кардинально изменила своё отношение к этой профессии.

Как говорит В.Г. Васильев, студенты-педагоги развивающего обучения получают возможность создавать инновации и работать с разными образовательными технологиями. Полагаю, что именно эти возможности, которые нам предоставил ППФ, помогли мне состояться и как начинающему учёному, и как педагогу. В 2007 г. по результатам всей моей предыдущей деятельности в качестве педагога и исследователя развивающего обучения я победила в конкурсе лучших учителей РФ. Могу сказать на собственном опыте, что не так важно, куда вы поступили, как важно то, оказались ли вы в месте, где найдёте ресурсы для собственного индивидуального и профессионального развития, где вы найдёте самих себя. ППФ был и навсегда останется для меня таким местом – мощным ресурсом моего развития.



Ксения Анатольевна Баженова – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики высшей школы Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

Вопрос: *Расскажите о поступлении. Каким был образ будущей профессии?*

К.А.: Я поступила в 1999 г. на отделение математики. Туда я хотела попасть с восьмого класса, когда впервые увидела список тех специальностей, которые есть в госуниверситете.

Я мечтала, чтобы моя будущая профессия совмещала математику и общение с людьми. Будет ли это учитель математики или что-то иное, я на тот момент не задумывалась, конкретного образа у меня не было. Мне просто нравилась эта наука, а решение математических задач приносило удовольствие.

Вопрос: *В каких группах Вы работали? В чём была особенность обучения на ППФ?*

К.А.: В моё время группа не была уже экспериментальной, но обучение на ППФ кардинально отличалось от обучения, например, в педагогическом университете. Знакомые сверстники, поступившие в КГПУ, рассказывали, что у них делался упор на методы, на точность конструирования урока, в то время как на ППФ мы углублялись в понимание сущности математики, разбирали отличия математики как учебной дисциплины от математики как науки. С другой стороны, уже обучаясь на втором, третьем курсе, я поняла, что способы и методики работы выбираются исходя из ситуации, и тем самым накапливается собственный багаж.

Вопрос: *Какие интересные формы обучения можно отметить?*

К.А.: Так как я училась в Школе космонавтики, помимо основного обучения у меня была возможность ездить в выездные школы. Уже после первого курса я участвовала в таких выездах в качестве преподавателя: разработала курс по математике и самостоятельно проводила занятия. Хотя тех легендарных мастерских, как при становлении ППФ, в моё время уже не было, ярким моментом учёбы были семинары. Особенно запомнились занятия на кафедре педагогики высшей школы, где мы разбирали различные образовательные ситуации и специфику

предмета. У нас даже был неофициальный клуб, куда преподаватели не допускались. Поскольку почти все были иногородними и жили в общежитии, мы обсуждали наболевшие вопросы, разбирали сложные темы по учёбе.

Вопрос: *Были ли трудности во время обучения?*

К.А.: Поскольку мне достаточно просто было выполнять требования, которые выдвигали преподаватели, никаких трудностей у меня не было.

Вопрос: *А с пониманием развивающего обучения?*

К.А.: Здесь, конечно, сложнее, но с содержательными затруднениями справлялись с помощью преподавателей и неформального общения друг с другом.

Вопрос: *Ваши яркие впечатления, которые остались за время учёбы?*

К.А.: Самое яркое впечатление – это, конечно же, знакомство с преподавателями (О.В. Знаменской, С.В. Ермаковым, А.М. Ароновым). Интересных ситуаций было много. Однажды я сдавала зачёт Семёну Ермакову. Прошло уже четыре часа, но мы всё ещё не можем отчитаться, так как Семён Вячеславович требует полного развернутого решения и понимания того, что происходит. Я не выдержала и расплакалась, пошла к Оксане Витальевне Знаменской, и вместо того, чтобы успокаивать, она начала эту задачку вместе со мной решать. Если в школе что-то не получается, ребенок начинает плакать, и бывает, что учитель тут же его ободряет «Не плачь, всё получится, всё будет хорошо». Но О.В. Знаменская показала мне совершенно другой пример – переход в содержательное, попытка понять основание и причину слёз ребёнка. Он плачет не потому, что ему плохо, а потому что он не может решить задачу.

Вопрос: *Как Вы проходили практику?*

К.А.: Места практики мы организовывали сами. У нас была команда с разных факультетов, и мы проводили выездные интенсивы в Школе космонавтики, а также летние программы на 120 человек. Также я работала по диплому на базе 106-й школы. На пятом курсе я уже устроилась в третий лицей, где у меня было непосредственное место практики. Там мы открыли экспериментальную площадку с клубными пространствами совместно с Ю.Г. Юдиной и А.М. Ароновым.

Вопрос: *Чем сейчас занимаетесь?*

К.А.: Остался интерес к исследовательской деятельности, к разработке учебных курсов выездных школ. Я являюсь руководителем выездной программы «Ресурс будущего» для 6-8 классов, которая про-

ходит на базе Дворца пионеров и школьников. В программе мы работаем не только со школьниками, но и с педагогическими коллективами, учим их помогать ребятам в написании исследовательских работ. «Применимая математика» – это ещё один наш проект, он проходит в рамках программы по одарённым детям. В университете – работа со студентами-бакалаврами и студентами по дополнительной квалификации «Преподаватель».

***Вопрос:** Чем сейчас занимаются Ваши одноклассники?*

К.А.: Школьным учителем математики у нас не стал никто. Многие получили второе образование (экономическое), причём говорят, что учиться было легко, так как, пройдя школу ППФ, научились понимать требования и выполнять их. Кто устроился преподавателем в техникуме, кто-то организовал своё дело в области торговли. Одна только я осталась заниматься исследованиями в сфере образования.

Научное издание

Ответственные за выпуск
А.Р. Малышонок, О.Г. Жолудева

Опыт, проблемы и перспективы в прикладном бакалавриате
психолого-педагогического направления

Редактор О.Ф. Александрова
Корректор Т.Е. Бастрыгина

Компьютерная верстка Е.В. Гревцовой

Подписано в печать 25.08.2011. Формат 60x84/16.
Бумага тип. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9,9. Тираж 500 экз. Заказ 4603.

Редакционно-издательский отдел
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 79
Тел/факс (391) 244-82-31, e-mail: rio@lan.krasu.ru

Отпечатано:
Полиграфический центр
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а