

# АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

**В.П. Вейдт**  
магистр педагогики  
соискатель ученой степени  
кандидата педагогических наук  
проректор по научно-методической работе,  
старший преподаватель кафедры  
педагогики и психологии  
Калининградский областной  
института развития образования  
valeriya.veidt@gmail.com

## Модель повышения квалификации педагогов Калининградской области

*Рассматривается персонифицированная модель повышения квалификации педагогических работников Калининградской области с учетом новшеств, внесённых в обучение слушателей в 2017 году. Представлен учебный план дополнительных профессиональных программ, а также показан способ выстраивания индивидуального образовательного маршрута в зависимости от результатов входного оценивания педагогов и их профессиональных интересов*

Ключевые слова: обучение взрослых; непрерывное профессиональное образование; модель повышения квалификации; профессиональная компетентность учителей

Несмотря на тот факт, что впервые концепция непрерывного образования была представлена в 1965 году на форуме ЮНЕСКО П. Ленграндом [4], Российская Федерация на государственном уровне поддержала идею «образования в течение всей жизни» только в 2012 году: в статье 10 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» фиксируется право человека на непрерывное образование [7].

Кроме того, с 2015 года по настоящее время идёт обсуждение Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. Согласно проекту Концепции, возможность реализации права человека совершенствовать профессиональные знания и навыки в течение всей жизни может осуществляться в трёх формах – «формальное образование», «неформальное образование» и «самообразование» [3].

Основные положения Концепции свидетельствуют о том, что непрерывное образование – это взаимосвязанные между собой этапы и уровни повышения профессиональной и личностной компетентности индивида. Получается, конкурентоспособность человека зависит не только от получения «формального образования», но и от вовлеченности специалиста в непрерывный познавательный процесс.

Система дополнительного профессионального образования относится к первому уровню непрерывного образования, а именно: освоение образовательных программ в условиях различных образовательных организаций. В соответствии со ст. 76 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» повышение квалификации направлено на «совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации» [Цит. по: 7].

С 2012 года педагогические работники имеют право «на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности «не реже чем один раз в три года» [Там же]. Однако, несмотря на уменьшение сроков между плановым повышением квалификации (с пяти до трёх лет), учителя (как и руководители образовательных

организаций) нуждаются в постоянном и непрерывном обновлении профессионально важной информации – об этом свидетельствуют результаты опроса слушателей.

Помимо изменения периодичности получения дополнительного профессионального образования, уменьшилось количество часов, отводимых на освоение программ повышения квалификации. В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 июля 2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» минимально допустимый срок освоения программ повышения квалификации равняется 16 часам взамен 72 [6].

Таким образом, в системе дополнительного профессионального образования сложилась двоякая ситуация: с одной стороны, программы повышения квалификации должны быть мобильными и краткосрочными, с другой стороны, они не всегда удовлетворяют потребностям педагогов в качественном (то есть с глубоким погружением в проблематику) образовании.

В настоящее время перед институтами развития образования (повышения квалификации) стоит несколько важных задач: во-первых, формирование новых профессиональных компетенций учителей в рекордно сжатые сроки, при этом результаты освоения дополнительных профессиональных программ должны соответствовать заявленным целям и планируемым результатам обучения (то есть качество обучения по-прежнему должно оставаться высоким); во-вторых, обеспечение индивидуализации образовательного процесса, при котором слушатели могут выстраивать собственный образовательный маршрут исходя из личных профессиональных интересов и дефицитов. Решить обозначенные задачи способна персонифицированная модель повышения квалификации.

Калининградский областной институт развития образования работает по персонифицированной модели повышения квалификации с 2011 года, направленной на повышение качества обучения работников системы образования на основе лучших региональных практик по основным направлениям модернизации [1]. Персонифицированная модель повышения квалификации имеет ряд преимуществ, выражающихся, в первую очередь, в адресном подходе к повышению квалификации, а также его непрерывности.

На протяжении последних шести лет персонифицированная модель повышения квалификации педагогических работников Калининградской области менялась и, соответственно, совершенствовалась, поскольку происходило её теоретическое осмысление через обобщение результатов обучения слушателей.

Перед тем как перейти к описанию современной модели повышения квалификации работников системы образования Калининградской области, остановим внимание на понятии «модель». Латинское слово «modulus» означает «образец», «аналог», «мера». По сути, любая модель представляет собой абстрактную картину изучаемого явления. В педагогической науке модель проектируется на основе научных подходов, требований нормативно-правовых документов в сфере образования, а также педагогической интуиции [2].

Обычно педагогическая модель выражается в форме схемы, позволяющей наглядно представить её основные элементы и их взаимосвязи, последовательность этапов реализации модели, а также возможных участников образовательного процесса.

Модель повышения квалификации педагогических работников основывается на интегральном единстве деятельностного и компетентностного подходов. Рассмотрим основные сущностные характеристики этих подходов.

Деятельностный подход в дополнительном профессиональном образовании можно представить как такую организацию обучения, при которой слушатели выступают субъектами образовательного процесса. Это означает, во-первых, что педагогические работники учатся не только ставить образовательные цели исходя из собственных профессиональных дефицитов и интересов, но и планировать своё обучение, регулируя процесс познания на основе рефлексии, в том числе оценки достижений и результатов. Во-вторых, деятельностный подход предполагает проявление активности субъектов образовательного про-

цесса, поскольку мотивирует слушателей на формирование и развитие умений, а также обогащение профессионального опыта.

Проявление учебной активности достигается максимально полно при использовании специальных образовательных технологий, направленных на максимальное включение слушателей в учебный процесс. В-третьих, деятельностный подход ориентирован на развитие и поддержку познавательного интереса обучающихся, проявляющегося в более глубокой осмысленности учебной информации.

Компетентностный подход в образовательной политике государства в настоящее время является приоритетным. Основные идеи компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании выражены в трёх аспектах:

- 1) формирование профессиональных знаний (когнитивный аспект);
- 2) развитие умений и опыта профессиональной деятельности (практико-ориентированный аспект);
- 3) формирование отношения к образовательной действительности (ценностно-смысловой аспект).

И деятельностный, и компетентный подходы реализуются в практике дополнительного профессионального образования на основании следующих принципов:

1. Вариативность (возможность самостоятельно конструировать учебный план повышения квалификации с учетом профессиональных интересов и дефицитов слушателей).
2. Адресность (приоритет образовательных запросов педагогов).
3. Андрагогичность (соответствие специфике обучения взрослых, ориентация на самостоятельное (в том числе дистанционное) обучение, развитие образовательных потребностей слушателей, индивидуализация образования).
4. Практикоориентированность (направленность дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на решение актуальных профессиональных задач).

На *рисунке 1* представлена актуальная модель повышения квалификации педагогов Калининградской области.

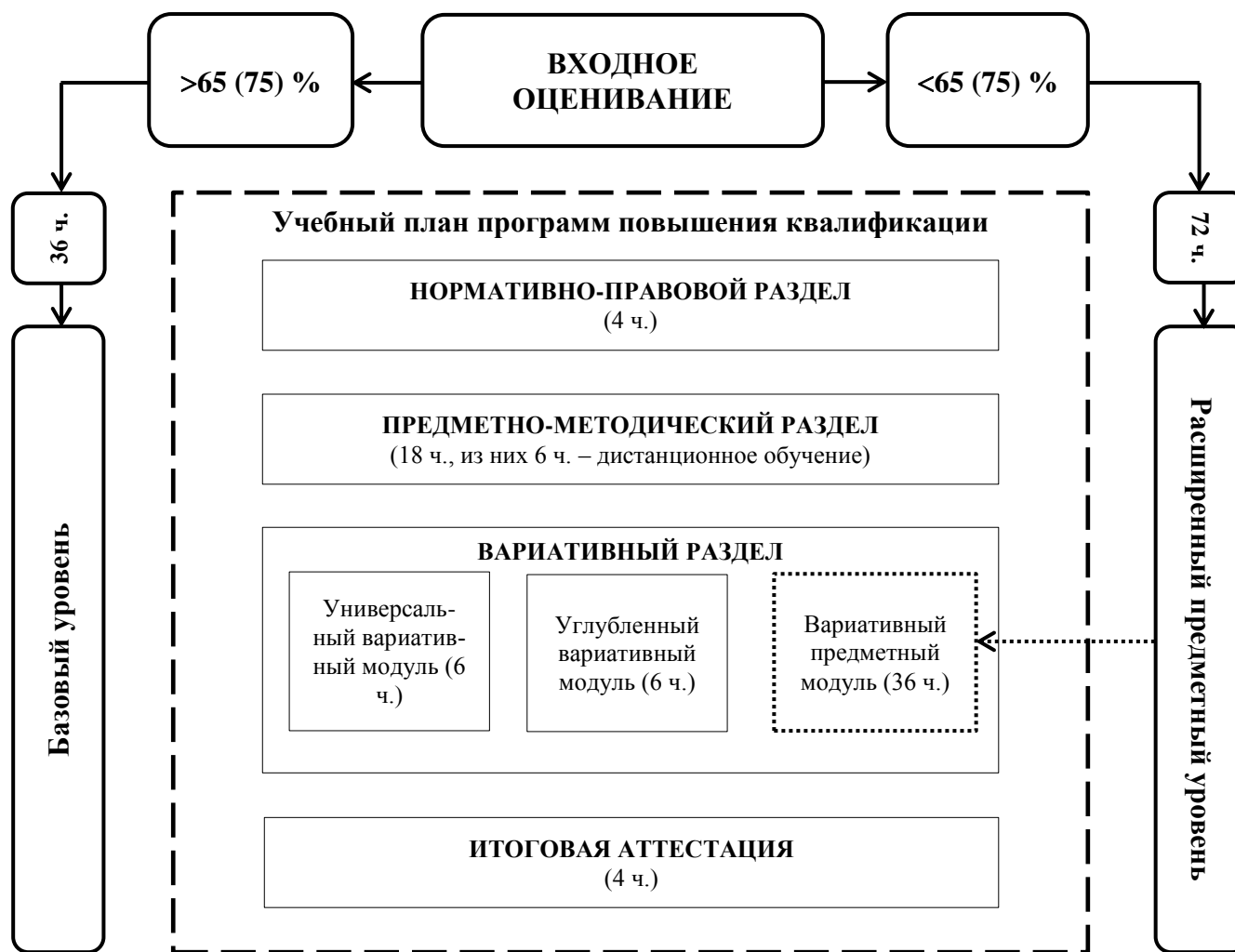


Рисунок 1 – Модель повышения квалификации педагогов Калининградской области

В настоящее время модель повышения квалификации педагогов содержит несколько последовательных и взаимосвязанных друг с другом этапов. На начало нового календарного года (обычно в январе) учителя проходят обязательную процедуру входного оценивания, направленную на выявление профессиональных дефицитов слушателей и индивидуализацию образовательного процесса.

Данная процедура проводится одновременно на разных площадках Калининградского областного института развития образования со всеми потенциальными слушателями повышения квалификации (в том числе предусмотрены резервные дни) очно.

Количество заданий входного оценивания дифференцируется в зависимости от категории педагогических работников. Так, учителя общеобразовательных организаций должны приступить к выполнению всех пяти частей контрольно-измерительных материалов:

- 1) предметная часть (задания по профилю педагогической деятельности – на знание преподаваемого предмета);
- 2) нормативно-правовая часть (задания на знание нормативно-правовых аспектов образовательной деятельности);
- 3) специальная часть (задания на знание специальных методов и приемов вовлечения в учебную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья);
- 4) методическая часть (задания на знание основ методики (преподавания предмета, воспитания и др.), а также методов, форм, средств, приёмов, основ педагогических технологий);
- 5) оценочная часть (задания на проверку умений объективно оценивать знания учащихся на основе тестирования и других методов контроля) [5].

Между тем, контрольно-измерительные материалы для входного оценивания педагогов-библиотекарей, педагогов дополнительного образования и др. содержат, только три части из пяти. Дифференциация количества заданий объясняется спецификой профессиональной деятельности педагогических работников.

Предметную часть для учителей общеобразовательных организаций составляют задания из открытого банка заданий ЕГЭ Федерального института педагогических измерений – ФИПИ (<http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-ege>). Другие части входного оценивания представляют либо задания в тестовой форме, либо задания с элементами решения ситуационных задач («кейсов»), составленные методистами Калининградского областного института развития образования.

По результатам входного оценивания определялся уровень дополнительный профессиональной программы повышения квалификации, по которой будет обучаться педагог. Так, учителя, верно решившие более 75% заданий от общего количества контрольно-измерительных материалов (65% для педагогов-библиотекарей, воспитателей детских садов и др.), проходят плановое повышение квалификации объемом 36 часов – базовый уровень. Педагогические работники, решившие менее 75% (65%) заданий, обучаются по учебному плану расширенного предметного уровня (72 ч.), включающему в себя вариативный предметный модуль объемом 36 часов. Таким образом, педагогические работники, показавшие результаты ниже средних, имеют возможность более углубленной и серьезной проработки предметных тем, вызвавших у них затруднение на входном оценивании.

После того, как слушатели определились с уровнем учебного плана, они самостоятельно формируют образовательный маршрут с помощью специализированной информационной системы в сети интернет <http://training.baltinform.ru>. Так, учебный план обоих уровней программ повышения квалификации предполагает обучение по обязательному для всех категорий педагогических работников образовательному модулю «Государственная политика в сфере образования» объемом 4 часа (нормативно-

правовой раздел), целью изучения которого является формирование общих представлений о государственной стратегии в области образования и об инновационных процессах, происходящих в настоящее время на федеральном и региональном уровнях.

Кроме нормативно-правового раздела слушатели осваивают предметно-методический раздел, включающий в себя образовательный модуль по профилю педагогической деятельности объемом 18 часов. В 2017 году форма прохождения предметного модуля изменилась с очной на очно-заочную с применением дистанционных образовательных технологий.

В рамках каждой программы повышения квалификации разработаны дистанционные курсы на специализированной оболочке (платформе) Калининградского областного института развития образования <https://study.baltinform.ru> в объеме 6 часов.

Изменение формы прохождения предметно-методического раздела преследовало несколько целей: во-первых, развитие навыков самостоятельного обучения слушателей; во-вторых, повышение уровня ИКТ-компетенции учительского корпуса; в-третьих, формирование познавательного интереса у педагогов при работе с различными источниками информации (в том числе с видеоматериалами) за счет более осознанной работы над учебными вопросами. Кроме того, дистанционное обучение является более гибким по временным рамкам, нежели очное, поэтому позволяет педагогам повышать квалификацию в удобное для них время.

Самый интересный для слушателей – вариативный раздел, поскольку он представляет собой широкое разнообразие образовательных модулей (от 10 до 40 – в зависимости от программы повышения квалификации). Так, в составе вариативного раздела образовательные модули подразделяются на: 1) универсальные вариативные модули, направленные на формирование и развитие общепрофессиональных компетенций слушателя; 2) углубленные предметные модули, направленные на углубленное изучение тем (аспектов) предметной области. Таким образом, слушателям предоставляется возможность из всего спектра вариативных образовательных модулей выбрать два по своему усмотрению – один универсальный и один углубленный.

Между тем, важно отметить проблему, которая не первый год проявляет себя в процессе формирования слушателями индивидуального образовательного маршрута. Зачастую педагогические работники выбирают вариативный образовательный модуль не в соответствии с собственными профессиональными интересами и дефицитами, а по причинам, мало относящимся к развитию их профессиональной компетентности. Так, учитель может выбрать образовательный модуль потому, что ему удобны даты проведения занятий, или потому, что этот же самый модуль уже выбрал его коллега. Кроме того, нередки ситуации, когда выбор образовательных модулей осуществляет не лично педагог, а, к примеру, административный работник образовательной организации. Таким образом, проблема осознанного составления индивидуального образовательного маршрута на сегодняшний день – одна из насущных.

Ещё одним новшеством персонифицированной модели повышения квалификации является обязательная процедура промежуточной аттестации, приводимой по итогам освоения предметно-методического и вариативного разделов, цель которой заключается в оценке промежуточных результатов освоения дополнительной профессиональной программы.

С одной стороны, промежуточная аттестация помогает педагогам понять, насколько они повысили собственную квалификацию в рамках изучаемых вопросов. С другой стороны, промежуточная аттестация предоставляет обратную связь методистам и преподавателям Калининградского областного института развития образования о качестве проведения учебных занятий и образовательных результатах слушателей.

Завершает обучение по программам повышения квалификации итоговая аттестация, целью которой является определение результатов освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации. С 2017 года процедура итоговой аттестации проводится заочно с использованием дистанционных образовательных технологий. Данное новшество предоставляет слушателям больше свободы, не ограничивая их во времени, раз; предлагая несколько попыток для решения заданий, два. Также стоит отметить, что с 2017 года набор заданий для итоговой аттестации формируется индивидуально под каждого слушателя, поскольку перечень заданий составляется исходя из тех модулей, которые выбрал для обучения педагог.

Безусловно, модель повышения квалификации педагогических работников Калининградской области продолжит совершенствоваться. Среди перспективных направлений деятельности в приоритете выступают следующие:

- 1) проведение входного оценивания в заочной форме с применением дистанционных образовательных технологий;
- 2) пополнение банка заданий для входного оценивания, промежуточной и итоговой аттестаций;
- 3) повышение качества дистанционных курсов за счет разнообразия форм работы с учебной информацией (в том числе создание видеолекций, разработка проблемных заданий, проведение вебинаров и т.п.).

Кроме того, анализ проблем процесса повышения квалификации ставит задачу по целенаправленному обучению педагогов осознанному выбору образовательных модулей исходя из собственных профессиональных интересов и дефицитов.

Возможной перспективой развития персонализированной модели повышения квалификации может выступить разработка специализированных дистанционных курсов, позволяющих педагогу «закрыть» профессиональные дефициты в ходе самостоятельного обучения по тем вопросам, которые вызвали у него наибольшее затруднение на входном оценивании.

#### Литература

1. Вейдт, В.П. Модель организации повышения квалификации работников образования Калининградской области / В.П. Вейдт, Л.А. Зорькина, М.И. Кохановская // Современные подходы к повышению квалификации педагогических работников: Материалы международной научно-практической конференции 08 ноября 2013 г. – 2013. – С. 4-25.
2. Делимова, Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике [Электронный ресурс] / Ю.О. Делимова // Вестник Шадринского государственного педагогического института: науч. журн. – 2013. – №3(19). – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf> (дата обращения: 30.05.2017).
3. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095) (дата обращения: 24.05.2017).
4. Навазова, Т.Г. Методология непрерывного профессионального образования / Т.Г. Навазова // Человек и образование. – 2003. – №3. – С. 17-22.
5. Положение об организации планового повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательных организаций в государственном автономном учреждении Калининградской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://qps.ru/fkoCe> (дата обращения 30.05.2017).
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html> (дата обращения 24.05.2017).
7. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения: 24.05.2017).

*Т.Н. Резникова*  
преподаватель кафедры русского языка  
филиал ВУНЦ ВМФ "Военно-морская академия"  
в г. Калининграде  
[faunashop1@rambler.ru](mailto:faunashop1@rambler.ru)

## **Технология формирования компетенции документационного обеспечения в условиях имитационной фирмы**

*Рассматривается технология формирования компетенции документационного обеспечения фирмы у специалиста среднего звена; характеризуются блоки формирующей модели.*

Ключевые слова: активные методы обучения; имитационная фирма; педагогическая технология; структура теоретической модели

В разное время имитационная фирма использовалась как инструмент педагогической деятельности. Например, более 45 лет назад в Германии имитационная фирма использовалась для практического обучения персонала в реальных рабочих ситуациях (т.е. индивидуальное обучение на рабочем месте на протяжении календарного года); в Чехии имитационные фирмы появились более 40 лет назад, целью их было создание сети имитационных фирм, замкнутых в единый центр, который выполняет роль: почты, банка, регистрационной палаты и других учреждений (обучение предполагало работу по 8 – 10 уроков в неделю); в Дании создание имитационных фирм предполагало сочетание практического и теоретического обучения.

В основе имитационных методов обучения лежит модель, основанная на нормах и правилах реальной практической деятельности. Принимая участие в имитационной игре, студент получает возможность освоить профессиональные процедуры и инструменты работы, а также сформировать представление о целостном устройстве определенной сферы деятельности. Этот метод часто называют "симуляцией", "симулятором" или "имитационной игрой". [3]

Формирование мотивации студентов к углублению умений и знаний в области документационного обеспечения деятельности фирмы является задачей процесса обучения в имитационной фирме в интеграции с общим процессом обучения.

Следовательно, обратимся к понятию мотивирующая теория обучения. С целью реализации требований федерального государственного образовательного стандарта в части подготовки специалиста, который обладает всеми заявленными компетенциями, остановимся на методах и формах, обладающих гибкостью и интенсивностью. Данные требования отражаются при реализации обучения с использованием активных методов, а именно, имитационных форм.

Имитационная форма в теории педагогики представляет собой модель, в которую включена демонстрация характеристик некоторого объекта на другом объекте. При исследовании модели появляется возможность перенести полученную информацию на практику. [4].

При формировании компетенции у студентов необходимо ориентироваться на периоды их профессионального развития. В соответствии с нормативными установками государства, компетенция по организации собственной деятельности у специалистов среднего звена неразрывно связана с изучением документационного обеспечения. Обучаясь по программам среднего профессионального образования, студенты имеют возможность открыть собственное дело.



Гражданский кодекс РФ трактует такую возможность термином эмансипация, т.е. когда несовершеннолетний, достигший шестнадцати лет, может быть объявлен полностью дееспособным, если он работает по трудовому договору, в том числе по контракту, или с согласия родителей, усыновителей или попечителя занимается предпринимательской деятельностью [ст.27 ГК РФ]. В научной литературе такая возрастная категория относится к стадии профессионального обучения. [2]

Именно в этот период происходит овладение системой социальных ориентаций, ценностных представлений о построении жизни и профессионального пути, формирование системы должных отношений с товарищами, оценка мира взрослых и своего места в нем, становление основ моральной, социальной и профессиональной направленности, попытки самосовершенствования, самовоспитания, самообразования, самоорганизации. Таким образом, при формировании компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы необходимо учитывать особенности возрастных категорий обучающихся. [2]

Каковы элементы структуры теоретической модели формирующего педагогического процесса? Элементы модели включают в себя концептуальный блок, целевой, содержательно-процессуальный, результативный блоки. Охарактеризуем каждый блок.

Концептуальный блок содержит идеи методологических подходов, теоретические концепции, лежащие в основе процесса формирования.

Целевой блок модели представляет собой номенклатуру эталонной, промежуточных и конкретных целей каждого занятия модуля модели.

Эталонная цель – формирование компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы специалиста среднего звена, что отвечает требованиям образовательного стандарта и реальным требованиям работодателя: организация собственной деятельности предполагает постоянный обмен информацией и соответственно предъявляет высокие требования к организации документооборота.

Промежуточные цели – формирование компетенции в организации документооборота, создание и оформление отдельных видов документов в соответствии с нормативной базой; формирование компетенции в осуществлении хранения и поиска документов, обработки, регистрации, контроля документов; формирование компетенции в согласовании проекта документа с визирующими инстанциями. Конкретные цели – цели занятий учебных модулей.

Педагогические средства реализации номенклатуры педагогических целей входят в содержательно-процессуальный блок модели. Методы и формы организации занятий в рамках обучения в имитационной фирме относятся к педагогическим средствам.

При обучении специалистов среднего звена, следует опираться на практико-ориентированный подход, при котором следует использовать методы, направленные на формирование операциональной стороны профессионализма. Это активные методы обучения, которые выражаются в имитационных моделях (деловая игра, имитационные упражнения, разыгрывание ролей).

Деловая игра – это имитационное моделирование процессов управления производством и профессиональной деятельностью людей в условных ситуациях с целью изучения решения возникших проблем.

Деловые игры характеризуется рядом обязательных признаков: наличие проблемы управления социально-экономической или социально-психологической системой; наличие общих целей всего игрового коллектива; наличие нескольких ролей и в соответствии с ними различие интересов (конфликт) участников, назначенных выполнять эти роли [1].

Разыгрывание ролей – имитационный игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими основными признаками: наличие задачи и проблемы, распределение ролей между участниками их решения (например, может быть имитировано производственное совещание); взаимодействие участников игрового занятия, обычно посредством проведения дискуссии.

Каждый из участников может в процессе обсуждения соглашаться или не соглашаться с мнением других; ввод преподавателем в процессе занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло и т.д.; оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем [1].

Имитационное упражнение характеризуется признаками, сходными с теми, которые присущи методу конкретных ситуаций. Специфическая черта имитационного упражнения – наличие заранее известного преподавателю (но не слушателям или студентам) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы.

Поэтому имитационное упражнение оказывается более простым, чем метод конкретных ситуаций, а результат в определенном смысле запрограммированным. Как правило, каких-либо длительных и глубоких исследований или проектно-конструкторских работ в период подготовки и проведения занятий не требуется, а сами занятия сравнительно короткие и легко укладываются в обычное расписание. Пример имитационного упражнения – своеобразный экзамен на знание тех или иных законоположений, правил, методов, инструкций. Так, преподаватель может задать группе обучающихся руководителей предприятий вопрос о мерах, которые они должны принять при определенных, недостаточно удовлетворяющих их действиях подчиненного. [4]

Следующий блок модели формирования – результативный блок – содержит описание критериев и показателей сформированности компетенции.

Таким образом, необходимость повышения качества обучения, ориентация на практическое применение полученных теоретических знаний обуславливает актуальность организации в учебном заведении учебно-имитационной фирмы, которая дает возможность формировать профессиональные компетенции в условиях изменения спроса на рынке труда, получать необходимые социальные навыки: самосознание, самоуверенность, самостоятельность, коммуникабельность.

#### Литература

1. Дроздова Г.В. Министерство образования и науки Самарской области; журнал СПО № 9, 2007 г. ст.47-48
2. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.
3. Крель Н.А. Образовательная технология «Междисциплинарный практикум «Учебная фирма»/Н. А. Крель //Методист. – 2007. - № 1. –С. 59.
4. Трайнев В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев / Под общ. ред. проф. В.А. Тайнева. – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 282 с.

**О.А. Сашнева**  
аспирант  
кафедры теории и методики  
профессионального образования  
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»  
старший методист  
ГБОУ ВО КО «Педагогический институт»  
г. Черняховск, Калининградская область  
sov1014@yandex.ru

## **Некоторые подходы к изучению факторов доверительных отношений в образовательной среде**

*Рассматриваются подходы к изучению факторов доверительных отношений в образовательной среде, и факторов, подрывающих доверие, увеличивающих недоверие и подозрение в современных образовательных организациях, включая диспозиционные и ситуативные факторы.*

Ключевые слова: доверие; недоверие; доверительные отношения; формирование культуры доверия; профессиональная подготовка педагога

Проблема обеспечения доверительных отношений в образовательной среде требует рассмотрения факторов, которые могут вызывать или не способствовать таким отношениям.

Согласно модели, которую предложили Д. Макнайт, Л. Куммингс и Н. Червани, первоначальное доверие личности формируется под влиянием следующих факторов:

- 1) личностных: существования предрасположенности к доверию, готовности доверять (disposition to trust) у кого-то из участников взаимодействия;
- 2) институциональных: «институционального» доверия (institution based trust);
- 3) когнитивных: процессов категоризации и иллюзий контроля [6].

Многие исследователи отмечают особую значимость следующих групп факторов: специфика и значимость ситуации взаимодействия, характеристики объекта доверия, личностные особенности субъекта доверия (И. В. Антоненко, А. И. Донцов, В. С. Сафонов, Р. Хардин и др.).

Среди личностных факторов, оказывающих влияние на готовность доверять, наиболее изученными являются общая установка на доверие другим людям и миру, а также уровень субъективного контроля (Д. Макнайт, Л. Куммингс и Н. Червани, К. Паркс и Л. Халберт, Дж. Роттер, М. Розенберг и др.).

Общительность личности наряду с другими личностными детерминантами доверия исследовала Л. А. Журавлева [5]. Ею было установлено, что общий уровень доверия положительно коррелирует со стеничностью, осмысленностью, предметностью, субъектностью, социоцентричностью, эгоцентричностью, личностно-значимыми целями. Отрицательные связи выявлены между высоким уровнем доверия и операциональными трудностями в общении.

Исследования по развитию доверия показали, что восприятие людьми надежности других и их желания вступать в доверительные отношения большей частью зависят от имеющегося опыта взаимодействия (С. Бун и Дж. Холмс, М. Дойч, С. Линдсколд, М. Пилисук и П. Сколник, Л. Соломон и др.).

Предыстория взаимодействия дает информацию, позволяющую оценивать установки, намерения и мотивы других людей. Эта информация создает основу для умоза-

ключения по поводу надежности партнера и для планирования поведения (Р. Бойль и П. Бонасич, Р. Левицки и В. Банкер, Д. Шапиро, Б. Шепард и др.). Множество исследований подтвердили, что взаимность в отношениях увеличивает доверие, в то время как ее отсутствие или нарушение ослабляет доверие (М. Дойч, С. Линдсколд, М. Пилисук, М. Пилисук и П. Сколник и др.).

Существуют специальные исследования, посвященные разнообразным факторам, которые подрывают доверие, увеличивают недоверие и подозрение в современных организациях, включая диспозиционные и ситуативные факторы (П. Браун, П. Зимбардо, С. Инско и Дж. Шоплер, Д. Карнвейл, Р. Крамер и Р. Тайлер, Р. Крамер и К. Кук, Дж. Най, Дж. Пфедфер, Г. Файн и Л. Холифилд, А. Фенигштайн и П. Винебл и др.).

Многие ученые отмечают, что доверие легче разрушить, чем создать (Б. Барбер, Р. Джанофф-Булман, Д. Меерсон). Хрупкость доверия аргументируется существованием ряда когнитивных факторов, которые определяют асимметрию процессов создания и разрушения доверия (П. Словик). Во-первых, отрицательные (разрушающие доверие) события больше заметны, чем позитивные (создающие доверие). Во-вторых, события по разрушению доверия приобретают больший вес в суждениях.

Для подтверждения асимметричного принципа П. Словик оценивал воздействие гипотетических событий на доверительные суждения людей [3]. Он обнаружил, что отрицательные события имеют большее влияние на доверие, чем позитивные события. Асимметрия между доверием и недоверием может быть укреплена тем, что источники плохих новостей (разрушающие доверие) воспринимаются как более правдоподобные, чем источники хороших новостей [3].

В дополнение к когнитивным факторам, исследователи интересуются организационными факторами, способствующими проявлению асимметрии в суждениях относительно доверия и недоверия. Р. Барт и М. Кнез изучали, как позиция в структуре организации и социальная динамика влияет на оценку доверия и недоверия [1].

Соответственно косвенные связи увеличивают недоверие, связанное со «слабыми» отношениями больше, чем увеличивают доверие среди «сильных» отношений [1]. Р. Крамер отмечает, что эмпирические результаты этих исследований согласуются с точками зрения таких теоретиков, как Р. Хардин и Д. Гамбетта [2].

Некоторые из перечисленных выше научных проблем особо важны в контексте нашего исследования, поэтому на них необходимо остановиться подробнее.

По мнению И. Ф. Аметова, основная особенность формирования отношений доверия в педагогическом общении заключается в том, что если в условиях межличностного общения партнеров, равных по социальному статусу, формирование доверительных отношений – равноправный процесс, то в системе «педагог – обучающийся» именно на педагога возложена задача инициирования формирования доверительных отношений.

Гуманистическая позиция педагога определяет направленность и эффективность воспитания в образовании. Доброжелательная, доверительная атмосфера, создаваемая педагогом между ним и обучающимся, связана прежде всего, с педагогическим диалогом, рождающим у ученика веру в свои творческие возможности, и, как результат, его отношения к педагогу, родителям, взрослым становятся уважительными и доверительными.

Обеспечение доверия возможно лишь при таком подходе к педагогическому процессу, когда последний становится не «водителем», а «сопровождением». В таком случае педагог поддерживает человека на его пути от общества к самому себе, а от самого себя к обществу.

Пути, осуществляемому в свободных актах обучающегося: актах рефлексии (самопознания), самоидентификации (опознания, узнавания и тем самым первичного

прояснения человеком самого себя), принятия самого себя, самоопределения, самоактуализации, самореализации и самотрансцендирования, означающего как можно более полную самоотдачу личности справедливым нуждам социума, высшую степень психологической, моральной и гражданско-правовой ее социализации.

Процесс обеспечения доверия является управляемым, то есть в условиях образовательного учреждения любого уровня возможно создание таких условий, в которых уровень доверия обучающихся будет повышаться.

Основными методами при этом являются создание соответствующей предметно-пространственной среды, высокая ответственность педагогического коллектива, ориентированного на сотворчество, взаимосотрудничество, взаимообщение. [4]

Не стоит упускать из внимания еще один фактор, влияющий на уровень доверия в образовательной среде вуза, - это система оценивания. Как бы преподаватель не оценивал учебные достижения, все его критерии, в конечном счете, сводятся к системе поощрения или порицания. Поощрение выражено наиболее высоким уровнем доверия, а порицание может вызывать возникновение отрицательных и негативных проявлений к образовательной среде. Наиболее распространенная причина недоверия – неадекватность оценки знаний студентов.

В таких ситуациях субъективной стороной могут выступать необъективные претензии студента на более высокую оценку и субъективность преподавателя, занижающего оценку студенту. Влияние на оценку могут оказывать личностные качества студента, его поведение на лекциях и практических занятиях (реплики, пререкания, выступления в споры). Встречаются и другие субъективные моменты при оценке знаний студента преподавателем.

Иногда студенты в случаях неадекватной оценки их знаний конфликтуют в открытой форме, но чаще студент уносит с собой скрытые формы протеста в виде отрицательных чувств: недоверия, ненависти, презрения, враждебности, ревности, жажды мести и т. д., которыми делится со всем своим окружением.

Обращает на себя внимание многочисленность высказываний, относящихся к неуравновешенности педагогов. Описания конфликтов такого рода сводятся к тому, что «преподаватели кричат на студентов», «унижают, оскорбляют». Преподаватели характеризуются как высокомерные, «амбициозные», не стремящиеся понять студента и переносящие на него свое плохое настроение.

В связи с этим, нам видится, что доверие является профессионально важным качеством педагога. Через доверие осуществляется воспитание подрастающего поколения, обеспечивается его духовное возрастание и нравственное развитие личности каждого ребенка как субъекта и объекта доверия.

#### Литература

1. Burt R., Knez M. Kinds of third-party effects on trust // J. Ration. Soc. 1995. V. 7. P. 255–292.
2. Kramer R. M. Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions // Annual Reviews Psychology. 1999. V. 50. P. 569–598.
3. Slovic P. Perceived risk, trust, and democracy // Risk Anal. 1993. V. 13. P. 675–682.
4. Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в педагогическом процессе [Текст]: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Аметов Ильяс Фзылович – Краснодар, 2004. – 202 с.
5. Журавлева Л. А. Связь общительности личности и доверия к людям. Дис... канд. психол. наук. М., 2004.
6. Переверзева И. А. Проблема доверия в сфере бизнеса // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 84–93.

## **Анализ современного состояния китайского профессионального образования**

*Профессиональное образование – это одна из важнейших частей китайского образования, ведь оно играет особую роль в концепции развития государства через науку и образование. Но есть ещё немало вопросов в системе профессионального образования Китая. Эта обстоятельство значительно понижает престиж профессиональных кадров и делает выпускников, получивших профессиональное образование, неконкурентоспособными на рынке труда*

Ключевые слова: модернизация образования; реформа системы китайского образования; профессиональное образование

Сегодня все сферы человеческой жизни вовлечены в процесс глобализации. Решение глобальных проблем, возникших перед человечеством в начале XXI века, требует переосмысления старых подходов и принципов во всех сферах общественной жизни, в том числе и в системе образования.

Мировое сообщество осознало, что уровень образования в стране определяет ее будущее, поэтому каждое государство повышает требования к системе профессионального образования, к его содержанию, формам и методам обучения в профессиональной школе, являющейся сферой воспроизводства и передачи социального опыта, обусловленного спецификой общественно-экономического и политического строя.

Известно, что для осмысления значения и цели образования в разных странах, необходимо учитывать национальные традиции. Модернизация образования в России и Китайской народной республике за последние десятилетия прошла во многом схожие, но в то же время различные пути, так как обе страны, крупные мировые державы, находятся в разных образовательных культурах, имеют традиционные системы, отличающиеся друг от друга.

Проблема модернизации системы профессионального образования Китая привлекала внимание многих исследователей. История становления профессионального образования Китая отражена в трудах Ван Бинцао, Вэнь Юсинь, Ян Цзинмэй. Особенности модернизации профессионального образования в Китае раскрывают Тань Сунхуа, Ма Шуцао, Цзян Даюаня, Чэн Сивэй, Хуа Яо, Ян Цзиту и др.

Среди работ российских ученых, исследующих Китай, китайское общество, китайское образование особого внимания заслуживают работы Л.Н. Борох, анализирующей новую и новейшую историю китайского просвещения и образования в различных аспектах, и Н.Е.Боревской, которая исследовала механизмы управления в области образования Китая, в частности, проблемы децентрализации и демократизации. Большое значение для освещения вопроса экономического аспекта образовательных реформ Китая имели труды А.Б. Вифлиемского и М.В.Карпова.

После проведения реформы системы китайского образования началось расширение сети профессиональных учебных заведений различной направленности, и, как свидетельствуют специалисты, признаками модернизации системы профессионального образования в Китае стали многоканальное финансирование системы профессионального образования, развитие социального партнёрства профессиональных учебных заведений с отечественными и зарубежными предприятиями на взаимовыгодной основе, реализация государственной поддержки учащихся из малообеспеченных семей в получении

профессионального образования, повышение социального статуса и улучшение социально-экономических условий жизнедеятельности преподавателей системы профессионального образования [2].

Несмотря на позитивные сдвиги, произошедшие в китайской системе образования в последние годы, несмотря на заботу и внимание государства, остаётся много нерешённых проблем. Так государство не может удовлетворить постоянно растущую потребность в увеличении денежных ассигнований.

Неравномерное развитие системы профессионального образования, зависящее от экономического положения того или иного района Китая, приводит к тому, что в зонах с отсталым хозяйством профессиональные учебные заведения страдают от отсутствия достаточного числа дипломированных специалистов, обеспечивающих как теоретическую, так и практическую подготовку студентов.

Кроме того, в Китае традиционно существует предубеждение относительно среднего профессионального образования. Большинство родителей и учащихся считают, что лишь университет или институт - единственно правильный выбор, а профессиональные училища не стоит даже рассматривать, так как по окончании учёбы, убеждены они, придётся владеть жалкое существование.

У многих в Китае сложилось мнение, что профессиональное образование готовит только работников – исполнителей. К проблемам относится и то, что профессиональное образование Китая пока еще не адаптировано к потребностям рынка, оно не может своевременно предоставлять нужное количество кадров с требуемым уровнем образования [3].

Большинство профессиональных образовательных учреждений по-прежнему внедряют модель 2+1, это два года изучения теории по специальности, третий же год посвящен отработке теории на практике. Теория и практика распределяются неравномерно. Вообще, восприятие информации предполагает практическое закрепление, а у студентов не хватает опыта из-за недостаточного количества часов, отводимых на практику.

Как отмечают специалисты, для оптимизации модернизации системы профессионального образования в Китае, необходимо повышение социального имиджа среднего профессионального образования, развитие социального партнерства профессиональной школы с производством, формирование современной системы подготовки педагогических кадров для системы профессионального образования, укрепление учебно-материальной базы учреждений профобразования, кроме того, по мнению Цзян Саоянь [4], целесообразно использовать российский опыт.

Этот опыт заключается в стандартизации профессионального образования, стандартизация определяет основные цели и содержание образования в профессиональной школе и является основой для объективной оценки уровня подготовленности выпускников к будущей профессиональной деятельности.

Необходимо также проводить профилизацию обучения в старших классах общеобразовательной школы, которая будет способствовать укреплению связей между школами и учебными заведениями профессионального образования и более сознательному выбору профессии.

#### **Литература**

1. Базарова А. Н. Основные тенденции развития системы высшего профессионального образования КНР (1978–2008 гг.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - УланУдэ, 2011. - 24 с.
2. Васюхин О. В., Сюй Ц. Сравнительный анализ образования в Китае и России // Проблемы и перспективы экономики и управления: материалы III Междунар. науч. конф. — СПб. : Заневская площадь, 2014. — С. 79-81.
3. Чжу Сяомань. Реформа содержания образования в Китае // Педагогика. - 2005. - №1. - С. 67-74.
4. Цзян Саоянь. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России (сравнительный анализ): Дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2008. - 312 с.