

**ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**НП «МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»**

**НО «ФОНД ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ,
ТВОРЧЕСТВА, КУЛЬТУРЫ»**

**ВОСЬМЫЕ ВСЕРОССИЙСКИЕ
ШАМОВСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ
НАУЧНОЙ ШКОЛЫ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОРИТЕТЫ И РЕШЕНИЯ**

Сборник статей



**Москва
2016**

Редколлегия:

Редакционная коллегия сборника: *Воровщиков С.Г.*, д.п.н., проф. АСОУ (отв. редактор), *Шклярова О.А.*, к.п.н., проф. МПГУ (отв. редактор), *Болотова Е.Л.*, д.п.н., проф. МПГУ, *Галеева Н.Л.*, к.б.н., проф. МПГУ, *Данилова Т.Н.*, к.п.н., проф. НИСО, *Заславская О.Ю.*, д.п.н., проф. МПГУ, *Козилова Л.В.*, к.п.н., доц. МПГУ, *Литвиненко Э.В.*, д.п.н., проф. МОО, *Мижеринов В.А.*, к.п.н., ст.науч.сотр. АСОУ, *Нечаев М.П.*, д.п.н., проф. АСОУ, *Осипова О.П.*, д.п.н., проф. МПГУ, *Плешаков В.А.*, к.п.н., проф. МПГУ, *Цибульникова В.Е.*, к.п.н., доц. МПГУ, *Чечелева В.Н.*, к.ф.н., МПГУ.

Ответственный за выпуск сборника: *Зубрева Т.Н.*, ведущий специалист кафедры управления образовательными системами МПГУ

С 23 Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: Сборник статей Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (22 января 2016 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2016. – 672 с.

ISBN 978-5-98923-748-7

В сборнике содержатся статьи, представляющие перспективные направления научно-практических поисков для решения актуальных проблем современного образования. Авторы статей – вузовские преподаватели, руководители и педагоги образовательных организаций, сотрудники региональных и муниципальных управлений образования, являющиеся учениками, сторонниками и последователями Т.И. Шамовой.

Сборник адресуется научно-педагогическим работникам, преподавателям и методистам учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров образования, руководителям и учителям общеобразовательных организаций.

УДК 372.8
ББК 74.202.5

ISBN 978-5-98923-748-7

© Авторы, 2016
© Оформление, 2016

VIII Всероссийские Шамовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами «Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения»

Воровщиков Сергей Георгиевич, Председатель оргкомитета чтений, д.п.н., проф., академик МАНПО, действительный член Академии профессионального образования, e-mail: sgvorov@mail.ru; *Шклярова Ольга Анатольевна*, Зам.председателя Оргкомитета чтений, к.п.н., проф. кафедры УОС ФГБОУ ВО МПГУ.

Аннотация: Во вступительной статье описаны педагогические чтения, названы основные доклады и секции, представлены рекомендации данных чтений.

Ключевые слова: педагогические чтения, научная школа, развитие образования.

Summary: In introductory article pedagogical readings are described, the main reports and sections are called, recommendations of these readings are submitted.

Key words: pedagogical readings, school of sciences, development of education.

На факультете повышения квалификации работников образования Московского педагогического государственного университета в течение нескольких лет традиционно в Татьянин день – день студентов и университетов – проходили научно-практические конференции. С 2009 года эти конференции стали проводиться в формате Всероссийских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами, основоположником которой является Татьяна Ивановна Шамова (22 ноября 1924 – 28 июля 2010) – профессор, доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент Российской академии образования, действительный член Международной академии педагогического образования. В 2011 году данные педагогические чтения получили официальный статус «Шамовских».

22 января 2016 года в ГБОУ СОШ г. Москвы № 1231 им. В.Д. Поленова (директор: *Тиунова Виктория Викторовна*, участник оргкомитета) состоялись VIII Всероссийские Шамовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами «Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения». Три секции чтений проводились в удаленном режиме: 10 секция проходила в форме дистанционного заседания Клуба Конаржевцев в Пскове на базе ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования» (ректор: *Фомичева Л.К.*, к.п.н., доцент, участник оргкомитета), 7 секция была проведена в Курске на базе ОГБОУ ДПО «Курский институт развития образования» (ректор: *Подчалимова Г.Н.*, д.п.н., профессор, академик МАНПО, участник оргкомитета) и в Москве на кафедре технологии и профессионального обучения ФГБОУ ВО МПГУ (зав.кафедрой: *Субочева М.Л.*, д.п.н., участник оргкомитета.). В чтениях приняли участие более двухсот пятидесяти сторонников Научной школы из нескольких регионов России: Калининграда, Омска, Рязани, Тамбова, Липецка, Москвы и Московской области.

Чтения проводились под эгидой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), НП «Международная академия наук педагогического образования» (Президент МАНПО: *Артамонова Е.И.*, д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», участник оргкомитета), НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» (Председатель Правления: *Баяхчан Е.В.*, участник оргкомитета).

Подготовка и проведение чтений стали реальным воплощением идеи Валентины Александровны Бадил (к.п.н., руководитель Центра «Дар» ГБПОУ КГТиТ № 41, Заслуженный учитель России, участник оргкомитета) о деятельности общественного совета Научной школы Управления образовательными системами как профессионально-общественного органа управления, на основе которого и был сформирован оргком-

митет чтений. В связи с профессионально-общественным и распределенным характером научной школы в состав оргкомитета и участников чтений вошли ученики, сторонники и последователи Татьяны Ивановны, проживающие в различных городах России, работающие в различных образовательных, культурных и научных организациях.

На большом пленарном заседании были заслушаны три основных доклада: «Образовательно-исследовательское некоммерческое партнерство: перспективная форма сетевого взаимодействия», *Воровщиков Сергей Георгиевич, д.п.н., академик МАНПО, профессор*; «О киберсоциализации человека и воспитании личности в XXI веке», *Плешаков Владимир Андреевич, к.п.н., член-корр. МАНПО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО МПГУ*; «Индивидуальная образовательная траектория ребенка», *Митин Михаил Иванович, консультант в сфере образования*. Работа малых пленарных заседаний чтений велась секционно:

1. Ресурсы управления процессом становления личностных образовательных результатов. *Руководители: Галеева Наталья Львовна, к.б.н., профессор кафедры УОС ФГБОУ ВО МПГУ, Нечаев Михаил Петрович, д.п.н., академик МАНПО, зав. кафедрой воспитательных систем ГБОУ ВО МО АСОУ.*

2. Эффективные подходы к взаимодействию «школа-вуз» в условиях введения профессионального стандарта педагога. *Руководители: Чечелева Вера Николаевна, к.ф.н., начальник Отдела организационно-методического обеспечения социально-образовательных проектов ФГБОУ ВО МПГУ, Вдовин Андрей Владимирович, директор ГБОУ Московский культурологический лицей № 1310.*

3. Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики. *Руководители: Плешаков Владимир Андреевич, к.п.н., член-корр. МАНПО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО МПГУ, Цибульников Виктор Евгеньевна, к.п.н., член-корр. МАНПО, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО МПГУ.*

4. Управление качеством образования: подходы и технологии. *Руководители: Литвиненко Элеонора Владимировна, д.п.н., академик МАНПО, профессор кафедры ГБОУ ВО МО АСОУ, Фоменко Ирина Анатольевна, к.п.н., доцент, начальник отдела экспертизы деятельности образовательных организаций ГБОУ ВО МО АСОУ.*

5. Терминологическая компетентность педагога как составная часть его управленческого профессионализма. *Руководитель: Мижериков Василий Андреевич, к.п.н., старший научный сотрудник ГБОУ ВО МО АСОУ, член-корр. Академии педагогических и социальных наук.*

6. Нормативно-правовое обеспечение правового статуса участников образовательных отношений. *Руководители: Болотова Елена Леонидовна, д.п.н., академик МАНПО, действительный член Академии профессионального образования, профессор кафедры УОС ФГБОУ ВО МПГУ.*

7. Новые подходы к подготовке кадров сферы образования. *Руководители: в Курске: Подчалимова Галина Николаевна, д.п.н., профессор, академик МАНПО, ректор ОГБОУ ДПО «Курский институт развития образования»; в Москве: Данилова Татьяна Николаевна, к.п.н., зав. кафедрой повышения квалификации НОУ ДПО НИ-СО, Субочева Марина Львовна, д.п.н., заведующая кафедрой технологии и профессионального обучения ФГБОУ ВО МПГУ.*

8. Информатизация образования: опыт, проблемы, перспективы. *Руководитель: Заславская Ольга Юрьевна, д.п.н., академик МАНПО, профессор, начальник управления программ развития и аналитической деятельности ГАОУ ВО МПГУ.*

9. Развитие профессиональных компетенций педагогов образовательных организаций. *Руководители: Козилова Лидия Васильевна, к.п.н., член-корр. МАНПО, до-*

цент кафедры УОС ФГБОУ ВО МПГУ; Атталева Лейла Иналовна, к.п.н., доцент кафедры УОС ФГБОУ ВО МПГУ.

10. Идеи Ю.А. Конаржевского в процессе модернизации российского образования. *Руководители в Пскове: Давыдов Гарри Артемович, к.п.н., зав. кафедрой управления развитием образовательных систем ГБОУ ДПО ПОИПКРО, Канаев Борис Иванович, д.п.н., Фомичева Людмила Кузминична, к.п.н., ректор ГБОУ ДПО ПОИПКРО.*

Участники чтений пришли к общему мнению, что в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы в качестве стратегического приоритета провозглашено «эффективное развитие российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала». Достижение данной цели предполагает решение «ряды комплексных задач, которые выступают как цементирующие основы для скрепления уровней и видов образования в единое целостное здание современного конкурентоспособного образования, выступающего основой формирования личности, человеческого капитала как важнейшего фактора поступательного развития российского общества, государства и экономики».

На заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования в Российской Федерации, прошедшего в Кремле 23 декабря 2015 г., В.В. Путин не только подтвердил важность приоритета «укрепления человеческого потенциала, человеческого капитала», но и подчеркнул: «Во все времена в основе качественного школьного образования лежала работа учителя. Сегодня требования к этой профессии многократно возрастают. Создание достойной мотивации для учителей, условий для их постоянного самосовершенствования, для повышения квалификации сегодня становятся ключевым фактором развития всей системы общего образования» [URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001>].

Очевидно, что реализация ключевых направлений по созданию общенациональной системы профессионального роста учителей потребует нестандартных, опережающих решений, во многом носящих инновационный характер. Решение сложных системных управленческо-правовых, финансово-экономических, психолого-педагогических, научно-исследовательских, учебно-методических проблем отечественного образования требуют достижения качественно нового уровня профессиональной компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций, развитие новых форм сетевого взаимодействия общего, высшего и дополнительного образования.

Одной из эффективных форм взаимодействия преподавателей вузов, учреждений дополнительного профессионального образования с педагогами и руководителями образовательных организаций, которое обеспечивало бы опережающее развитие основных направлений теории и практики образования и управления им, являются педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами. Основоположником данной школы является Татьяна Ивановна Шамова, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, профессор, доктор педагогических наук. Всероссийские Шамовские педагогические чтения мы рассматриваем как своеобразную коммуникативную и экспертную площадку, с одной стороны, по представлению образовательных, научно-методических, консалтинговых возможностей научной школы, с другой стороны, по обсуждению актуальных проблем, требующих незамедлительных теоретико-технологических исследований и организации повышения соответствующей компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций.

С целью упрочения методолого-теоретических и практико-ориентированных позиций научной школы Т.И. Шамовой, направленной на разработку, обоснование и использование в практике эффективного научно-методического сопровождения развития образования, участники Чтений рекомендуют:

1. Общественному совету научной школы Управления образовательными системами:

- продолжить оправдавшую себя практику организации ежегодного проведения в Татьянин день Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами;
- продолжить успешную практику формирования и издания сборников научных материалов Шамовских педагогических чтений;
- создать и обеспечить стабильную работу сайта научной школы Т.И. Шамовой, способствовать формированию информационной среды научной школы посредством использования различных Интернет-ресурсов;
- институционально оформить научную школу управления образовательными системами как отраслевое отделение НП «Международная академия наук педагогического образования», почетным академиком которой была Т.И. Шамова;
- продолжить формирование, хранение и функционирование информационного банка данных о научных достижениях научной школы Т.И. Шамовой (в т.ч. учеников, последователей, сторонников в РФ и за ее пределами);
- принять участие в Сластенинских педагогических чтениях, Шестых Конаржевских педагогических чтениях на базе Псковского областного института повышения квалификации работников образования (<http://poiipkro.pskovedu.ru>);
- обеспечить проведение научно-методических и практических мероприятий в рамках ежегодной Недели памяти Т.И. Шамовой;
- совместно с региональными ресурсными и учебно-методическими центрами обеспечить надлежащую координацию деятельности по разработке и внедрению актуальных образовательных, научно-методических и консалтинговых услуг, воплощая и развивая научное наследие Т.И. Шамовой.

2. Кафедре управления образовательными системами МПГУ:

- учесть при реализации основных и дополнительных программ научные достижения школы Т.И. Шамовой, обеспечить реализацию инновационных управленческих практик на базе развитой сети научно-образовательных площадок МПГУ;
- расширить перечень актуальных программ повышения квалификации на основе достижений научной школы Т.И. Шамовой.

3. Региональным ресурсным и учебно-методическим центрам полнее использовать образовательный, научно-методический и консалтинговый потенциал научной школы Т.И. Шамовой для решения педагогических, методических и управленческих задач современного образования.

4. Руководителям и педагогам образовательных организаций, ученикам, сторонникам и последователям научной школы Т.И. Шамовой:

- принять участие в подготовке и проведении Девятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений и Шестых Конаржевских педагогических чтений;
- принять активное участие в подготовке ежегодных сборников статей по материалам Шамовских, Конаржевских, Сластенинских и других педагогических чтений;
- расширить спектр направлений исследований методологических, теоретических и технологических аспектов современных проблем внутриучрежденческого управления и повышения профессиональной компетентности работников отечественного образования.

1 РАЗДЕЛ. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ

УДК 378.095

«Шамовские чтения» и развитие научной школы Т.И. Шамовой

Воровицков Сергей Георгиевич, Председатель оргкомитета чтений, д.п.н., проф., академик МАНПО, e-mail: sgvorov@mail.ru

Аннотация: В статье описаны особенности педагогических чтений, характеристика научной школы.

Ключевые слова: педагогические чтения, научная школа, развитие образования.

Summary: In article features of pedagogical readings, the characteristic of school of sciences are described.

Key words: pedagogical readings, school of sciences, development of education.

На прошлых Шамовских чтениях мы уже отмечали с Вами, что для многих из нас эти чтения приобрели статус **важной рубежной научно-исследовательской акции**, на которой, с одной стороны, подводятся итоги, с другой – намечаются перспективные векторы развития образовательной, научно-исследовательской и консалтинговой деятельности научной школы [8, с. 15].

Как мантра, повторяется другая характеристика Шамовских чтений как **коммуникативной площадки**. Чтобы это утверждение не было голословным, позвольте привести несколько скучных цифр, но именно они подтверждают истинность высказанного утверждения. Так, в семи Шамовских чтениях приняло участия почти две тысячи человек. В семи сборниках, один из которых был двухтомным, опубликовано 1182 статьи [5-9; 12-14]. Уже стало традицией сопровождать фамилии авторов и выступающих электронными адресами. Раньше редакторы журналов писали мне с просьбой помочь выйти на автора интересной статьи, что меня весьма радовало (а в скобках замечу, что я традиционно рассылал сборники в журналы, в редакционные коллегии которых я имею честь входить, это очень популярные в нашей среде журналы: «Справочник заместителя директора школы», «Управление начальной школой», «Методическая работа в школе», «Вестник института образования человека», «Инновационные проекты и программы в образовании»), приятно, что последний журнал в декабре прошлого года включили в перечень ВАК).

Так, вот. Теперь редакторы напрямую выходят на авторов. Согласитесь, что интенсивность нашей внутренней и внешней коммуникации возрастает. Я это точно знаю, ибо вижу в журналах знакомые фамилии, запомнившиеся названия статей. Отрадно, что каждый год выходит фотокнига Леонида Витальевича Столярчука.

Другим постоянно повторяющимся мотивом определения чтений является подчеркивание **распределенного характера научной школы**. Ученики, сторонники и последователи Татьяны Ивановны живут во многих городах России и за рубежом, трудятся в различных образовательных организациях. Как известно, для распределённых систем характерно распределение ресурсов между множеством элементов и отсутствие единого управляющего центра, поэтому выход из строя одного из узлов не приводит к полной остановке всей системы. Такой типичной распределённой системой, например, является Интернет. Вот и сегодня чтения проходят одновременно на четырех площадках. Здесь, в школе 1231 имени Василия Дмитриевича Поленова. На базе Псковского областного института повышения квалификации работников образования в форме заседания Клуба Конаржевцев под руководством Давыдова Гарри Артемовича, Канаева Бориса Ивановича и ректора – Фомичевой Людмилы Кузьминичны. На кафедре технологии и профессионального обучения Московского педагогического государственного университета под руководством Даниловой Татьяны Николаевны и Субочевой Марины Львовны. В Курском институте развития образования с участием руководства министерства образования области, докторантов Татьяны Ивановны по руководством ректора Подчалимовой Галины Николаевны.

Позвольте привести фрагмент приветствия участникам чтений от курая: «...Проведение VIII Всероссийских Шамовских педагогических чтений является важным событием в работе Курской научной школы – шамовцев.

Корни Татьяны Ивановны связаны с Курской землей. Ее мама, Мария Ксенофоновна Николаенко, родилась и выросла в Курской области. На всю жизнь Татьяна Ива-

новна сохранила трепетное отношение к своей малой родине. В каждый свой приезд на курскую землю она стремилась побывать в этом селе, где до сих пор сохранилось здание школы, в которой училась ее мама. Человек щедрой русской души, она не осталась безразличной к судьбе этой маленькой сельской школы. Велико было удивление работников отдела образования, учителей школы, когда они получили из Москвы посылки с книгами, учебными и методическими пособиями и письмами благодарности и признательности за память о ее близких от Т.И. Шамовой.

Идеи совершенствования региональной системы повышения квалификации, разработки новых направлений развития дополнительного профессионального образования руководителей образовательных учреждений во многом исходят именно от Татьяны Ивановны Шамовой. Она первой предложила разработать государственные требования к базовой подготовке школьных управленцев для XXI века. В числе первых Курский регион поддержал эту идею. Работа в этом направлении ведется достаточно плодотворно. В настоящее время идеи Т.И. Шамовой продолжают развивать ее Курские последователи А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина и их ученики. Учебные и учебно-методические пособия, созданные авторским коллективом под научным руководством Т.И. Шамовой, успешно используются в практике общеобразовательных и профессиональных организациях Курской области. Мы уверены в том, что VIII Всероссийские Шамовские педагогические чтения мобилизуют и активизируют научную мысль на поиск новых решений актуальных проблем управления образовательными системами.

Искренне желаем успешной работы Всероссийских Шамовских чтений!»

Отрадно, что и на сегодняшних чтениях секциями традиционно руководят и выступают с докладами представители практически всех педагогических вузов Москвы и Московской области.

Следующим важным императивом наших чтений как еще одного способа осмысления стратегических приоритетов является **их общественный характер, как и сам общественный характер научной школы**. Еще на первых Шамовских чтениях нами были определены существенные признаки научной школы:

- Есть лидер – есть школа.
- Есть ученики – есть школа.
- Есть выдающиеся достижения – есть школа.
- Есть общественное признание – есть школа.
- Есть самоопределение как единой научной общности – есть школа [13, с. 26-38].

Научную школу можно отнести к тем редким социальным институтам, возникающим спонтанно как проявление наивысшего самопроизвольного, самодостаточного, творческого объединения исследователей. Этот неформальный союз ученых невозможно создать и поддерживать эффективность деятельности посредством издания приказа или самопрезентации на сайте какого-либо вуза. Научное сообщество, представляющее собой не аморфную совокупность ученых, а целостный самоуправляемый социальный организм, обладающий определенными традициями, погруженный в особый мир одновременно замкнутых и открытых взаимоотношений, может отреагировать ироничной улыбкой по поводу административного запрета или разрешения. Научная школа это еще одна возможность заявить и отстаивать наши научные интересы, проявить социально ответственную гражданскую позицию.

В связи с этим вызывает удовлетворение, что идея общественного совета научной школы, высказанная Валентиной Александровной Бадил на прошлых чтениях, получила реальное воплощение [8, с. 3]. Валентина Александровна справедливо отмечала, что

научная школа не может замыкаться в рамках какой-то одной организации, какого-то одного научного направления. Необходимо для повышения жизнеспособности научной школы использовать потенциал большинства ее активных участников. По мнению Валентины Александровны, общественный совет, включающий представителей различных регионов страны, различных вузов, различных направлений деятельности в сфере образования, науки и культуры, должен выступать и как экспертный совет, и как научно-консультативный совет, и как совет, координирующий направления деятельности научной школы, как управляющий совет, инициирующий проведение научно-методических акций. Так и произошло, именно общественный совет научной школы как открытая самоорганизующаяся социальная система являлась организатором нынешних чтений, приняв организационную форму оргкомитета.

Возникла еще одна интересная и перспективная идея. Обратиться в президиум Международной академии наук педагогического образования, почетным академиком которой была Татьяна Ивановна, с предложением войти Шамовской научной школе Управления образовательными системами в академию как **отраслевому отделению** наряду с другими научными школами, например, научной школой Виталия Александровича Сластенина (В скобках заметим, что данное предложение было обсуждено на секциях, и при подавляющем большинстве одобренных было поручено председателю оргкомитета чтений обратиться с данным предложением на общем собрании академии, что и было сделано им 17 февраля 2016 года. Общее собрание академии приветствовало организационное оформление Шамовской научной школы Управления образовательными системами как **отраслевого отделения академии**. Вопрос вынесен на обсуждение и утверждение весеннего заседания президиума МАНПО). Отмечу, что по сути дела, требуется оформление де-юре, ибо де-факто так оно и есть. И дело не в том, что президент академии является постоянным членом оргкомитета чтений, выступала на пленарном заседании одного из наших чтений, а потому что члены академии, авторы и читатели ее ВАКовского журнала «Педагогическое образование и наука» являются активными сторонниками, последователями и учениками Татьяны Ивановны.

Мне думается, что подобная социальная инициатива позволит нам хотя бы отчасти нивелировать пагубные вихри воронки ранее принятых административных решений, в которой мы невольно оказались; отстоять нашу социально равнодушную гражданскую позицию, наши научные интересы и убеждения, приобретающие характер категорического этического императива. Поверьте, друзья не так уж и безбидно навязывание либералами нашей стране, нашему образованию и нам, в конечном итоге, статуса дауншифтеров [3]. Если экстраполировать этот конфликт на историю отечественного социального управления, то это одно из проявлений актуальной и сегодня борьбы двух антагонистических направлений. К сожалению, не все из власти предрежащих сегодня разделяют истину, которую исповедовали Татьяна Ивановна и Юрий Анатольевич: «Управление – это прежде всего наука о людях, а не о финансах или экономике, это готовность понимать причины поступков, мотивы людей, их желания и устремления» [4; 15]. В связи с этим позвольте краткий исторический экскурс.

В 20-30-е годы прошлого столетия в нашей стране широкое распространение получила **«социально-трудовая» концепция управления**. Ее автором был Николай Андреевич Витке: *«Прежде всего, надо отрешиться от грубой «предметности» мышления, так же, как товар – не кусок сукна, а определенное отношение, так и управление – не просто документы, архивы, учетные системы, справки и т.д., но прежде всего определенная система социально-трудовых отношений, а потом уже гряда предметов»*. С присущей ему страстностью Н. Витке указывал и на то, что взгляд на людское объединение как на механизм в корне неверен и ложен, что одной внешней связи между людьми совершенно недостаточно. Он писал: *«Людское соединение – соединение органическое, а не механическое. Люди не машины и не манекены. Они – сложные психические существа. Непонимание*

этого простого по внешности и вместе с тем необычайно сложного по внутреннему содержанию обстоятельства служит причиной фатальных неудач администраторов». Для нас, учеников Татьяны Ивановны, знакомо и понятно: «Современный администратор, – пояснял Витке, – это прежде всего социальный инженер, строитель людских отношений». По глубокому убеждению Витке, существо организационно-административной работы состоит в создании благоприятной социально-психологической атмосферы в производственных коллективах, создании так называемого «духа улья». Витке рассматривал предприятие как некое целостное образование, целостность которого достигается с помощью такой функции управления, как администрирование (функция заимствована у выдающегося французского теоретика менеджмента А. Файоля). «Величайшее искусство современного администратора – пробудить ответственность и инициативу на всех ступенях иерархической лестницы, подняв волну крови от периферии к мозговому центру, замирающему иначе в анемии своей отрезанности» [1; 2].

В то время, когда в американском менеджменте господствовала механистическая и во многом авторитарная теория Тейлора, у нас в стране закладывались теоретические основы управленческого процесса, основанного на сотрудничестве и доверии к человеку. В работах Витке и его сторонников почти не встречается термин «подчиненный», они оперируют такими понятиями, как «сотрудник» и «соразработчик». Можно себе представить, каких бы высот достигла отечественная теория гуманистического управления, если бы она нужна была существующей системе и поддерживалась ею. Но увы!.. Нет пророка в своем Отечестве!

В этот же период в недрах Государственного института техники управления во главе с его основателем Еленой Федоровной Розмирович, возникла группа исследователей, которая выдвинула второе направление в развитии теории управления – **производственная трактовка управленческого процесса**, наложившая серьезный отпечаток на всю последующую теорию и практику управления в стране. Суть этого направления сводится к следующему.

Во-первых, процесс управления понимается как чисто технический процесс «руководства применением рабочего труда в производстве или в административных аппаратах, осуществляемый определенной категорией лиц с помощью ряда технических приемов над совокупностью людей и вещей».

Во-вторых, Розмирович и ее группа считали, что любой управленческий аппарат можно рассматривать как сложную машину, а его работу как производственный процесс, находящий свое материально-вещественное выражение в тех или иных физических объектах: папках, приказах, телефонограммах, карточках, делах и т.д.

В-третьих, развитие механизации и автоматизации производства делает вообще излишним труд по руководству людьми, ибо оно уже само собой осуществляется машинами, а собственно управление сводится к механическому надзору и автоматической проверке [10; 11].

Розмирович и ее группа, по существу, ведут речь уже не об управлении людьми в общепринятом смысле и даже не об управлении вещами, а о том, что людьми начинают управлять вещи! Вот к чему может привести гипертрофия технического аспекта. Розмирович стала самым непримиримым критиком теории Николая Андреевича Витке, и в конечном счете ей и ее группе при явной или неявной поддержке или равнодушии других ученых удалось по сути дела полностью ликвидировать это направление в развитии теории управления. В результате в настоящее время не удалось установить не только дату рождения, но и смерти Николая Андреевича Витке, не удается найти его фотографии. Может быть, одна из причин такого отношения к оппонентам в научном споре отчасти кроется в биографии самой Розмирович.

Елена Федоровна Розмирович-Трояновская (урожденная Майш) (1886-1953) – активная участница революционного движения в России. В РСДРП с 1904 года. В 1918-1922 годах была одновременно председателем следственного комитета верховного революционного трибунала при Всероссийском Центральном исполнительном комитете и председателем Главного политуправления Народного комиссариата путей сообщения. В 1927 г. стала основателем и первым директором Государственного института техники управления. Во время сталинских чисток ушла из публичной политики и стала тихо работать в библиотеке и архиве, благодаря чему и выжила. В 1935-1939 была директором Государственной библиотеки им. Ленина, затем сотрудницей Института мировой литературы им. А.М. Горького АН СССР. После расстрела первого мужа в 1938 году – Н.В. Крыленко – в **этом же году** вышла замуж за А.А. Троянского.

О характере человека могут много рассказать характеры **его близких людей**:

Первый муж. Николай Васильевич Крыленко (1885-1938. Расстрельный полигон «Коммунарка») – советский государственный и партийный деятель.

8 ноября 1917 г. Крыленко вошел в первый состав Совнаркома в качестве члена Комитета по делам военным и морским (вместе с В.А. Антоновым-Овсеенко (1883-1938. Расстрельный полигон «Коммунарка») и П.Е. Дыбенко (1889-1938. Расстрельный полигон «Коммунарка»). 12 ноября 1917 г. Крыленко был объявлен Лениным Верховным Главнокомандующим. Большевистский Главком-верх отдал приказ всем частям прекратить сопротивление и самостоятельно начать переговоры с немцами. Он сам на следующий день начал такие переговоры, вскоре завершившиеся перемирием и повсеместным отступлением русских войск. 20 ноября Крыленко с отрядом матросов прибыл в Могилев, где отстранил от должности действующего Верховного Главнокомандующего генерал-лейтенанта Н.Н. Духонина, который отказался вести переговоры с немцами, и уничтожает его штаб. Николай Николаевич был арестован и помещен в вагон Крыленко. У поезда собралась толпа «революционных» матросов, требующая выдать на расправу боевого генерала. Когда генерал вышел из вагона и встал на верхнюю ступеньку, обратившись: «Дорогие товарищи!..», ему всадили в спину штык. Генерал упал на железнодорожную насыпь. Долго терзали труп генерала штыками и прикладами. В дальнейшем в ЧК широкое распространение получила зловещая идиома, переполненная духом отчаянной безысходности и глумливого произвола: «Отправить в штаб Духонина».

«Впечатляющая» карьера большевистского «Робеспьера»: С мая 1918 г. – председатель Революционного (Верховного) трибунала, одновременно с 1920 по 1922 гг. заведующий управлением охоты наркомата земледелия РСФСР. В 1922-1929 гг. – заместитель наркома юстиции РСФСР и старший помощник прокурора РСФСР. 1929-1931 гг. – прокурор РСФСР. 1931-1936 гг. – народный комиссар юстиции РСФСР. 1936-1938 гг. – народный комиссар юстиции СССР.

Увлекался альпинизмом и шахматами, руководил соответствующими спортивными обществами, в 1924-1938 годах редактировал шахматный журнал и впоследствии газету «64». Возглавлял шахматную организацию СССР. В 1938 г. на первой сессии Верховного Совета СССР Крыленко подвергся критике за то, что тратил слишком много времени на альпинизм, когда другие работают. Вскоре после этого был арестован и расстрелян 29 июля 1938 г.

Второй муж: Трояновский Александр Антонович (1882-1955) родился в семье офицера, в 1903 г. окончил Воронежский кадетский корпус, затем Михайловское артиллерийское училище в Петербурге, до 1906 служил в армии, в 1908 за революционную деятельность сослан, лишен всех прав офицера в отставке; перед первой мировой войной уехал в Париж. В 1917 г. вернулся в Россию. С 1924 г. председатель управления

Госторга РСФСР. С 1927 г. полпред СССР в Японии, с 1933 – в США. С 1939 на педагогической, литературной работе.

Вот такие споры, после которых выкорчевывается сама память об оппоненте. Вспоминаются замечательные строки Феликса Кривина:

- В споре рождается истина...
- Что ты, Сократ, не надо!
- Спорить с богами бессмысленно, выпей-ка лучше яду!
- Пей, говорят по-гречески!
- Прсят как человека!

Так осудило жречество самого мудрого грека.

Праведность – дело верное.

Правда – карается строго,

Но не боялись смертные выступить против бога.

Против его бессмысленных, бесчеловечных догматов.

В спорах рождались истины.

И умирали сократы...

Мы порой частенько повторяем, ссылаясь на авторитет Сократа: в споре рождается истина. Однако должно знать и другие точки зрения. Например, Ювенал говорил: воздержись от спора – спор есть самое невыгодное условие для убеждения. Мнения – как гвозди: чем больше по ним колотить, тем крепче они вонзаются.

Кстати, многие считают, что под спорами Сократ имел ввиду совсем другое – беседы, а современным языком говоря – полилог. Дальнейшие выступления двух интереснейших людей создали творческую атмосферу для продуктивного полилога как на пленарном заседании, так и на секциях Шамовских чтений.

1. Витке Н.А. Научная организация административной техники// У истоков НОТ. Забытые дискуссии и нереализованные идеи/Сост. Э.Б. Корицкий. – Издательство Ленинградского университета, 1990. – С. 159-175.

2. Витке Н.А. Французская школа экспериментального администрирования// У истоков НОТ. Забытые дискуссии и нереализованные идеи/Сост. Э.Б. Корицкий. – Издательство Ленинградского университета, 1990. – С. 175-192.

3. Герман Греф поработает на J.P. Morgan Chase [Электронный ресурс] Адрес: <http://izvestia.ru/news/554634>

4. Конаржевский Ю.А. Исследование проблем внутришкольного управления: Сб. статей/ Сост. Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – Челябинск: ЦНТИ, 1989. – 162 с.

5. Модернизация системы отечественного образования: современные проблемы и эффективные управленческие решения: Сб. статей Четвертые Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2012 г.) / Ред. кол. С.Г. Воровщиков, Е.В. Баяхчан, Е.В. Бахарева и др. – М.: МПГУ, 2012. – 580 с.

6. Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: Сб. статей Третьих Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2011 г.) / Ред. кол. С.Г. Воровщиков, Е.В. Баяхчан, О.А. Шклярова и др.: В 2 т. Т. 1. – М.: МПГУ, 2011. – 408 с.

7. Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: Сб. статей Третьих Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2011 г.) / Ред. кол. С.Г. Воровщиков, Е.В. Баяхчан, О.А. Шклярова и др.: В 2 т. Т. 2. – М. МПГУ, 2011. – 448 с.

8. Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сб. статей Седьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2015. – 644 с.

9. Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (25 января 2010 г.) / Ред. кол. Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова и др. – М.: Издательский Дом "Тиссо", 2010. – 408 с.

10. Розмирович Н.Ф. О некоторых научных теориях управления государственным учреждением и предприятием// У истоков НОТ. Забытые дискуссии и нереализованные идеи/Сост. Э.Б. Корицкий. – Издательство Ленинградского университета, 1990. – С. 200-217.

11. Розмирович Н.Ф. Файолизм или марксизм// У истоков НОТ. Забытые дискуссии и нереализованные идеи/Сост. Э.Б. Корицкий. – Издательство Ленинградского университета, 1990. – 218-229 с.

12. Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления: Сб. статей Шестых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (24 января 2014 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2014. – 508 с.

13. Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сб. статей Первых педагогических чтений научной школы управления образованием (29 января 2009 г.)/ Ред. кол. Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова и др. – М.: Прометей, МПГУ, 2009. – 288 с.

14. Управление образованием: перспективы развития научной школы Т.И. Шамовой: Сб. статей Пятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2013 г.)/ Отв. ред. С.Г. Воровщиков. – М.: МПГУ, 2012. – 518 с.

15. Шамова Т.И. Избранные труды/ Вст. статья С.Г. Воровщикова. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

УДК: 37.015

О киберсоциализации человека и воспитания личности в XXI веке

Плешаков Владимир Андреевич, доцент, к.п.н., профессор кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», член-корр. МАНПО, e-mail: dionisv@yandex.ru, интернет-портал: <http://www.homocyberus.ru>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме социализации человека в XXI веке – социализации личности в киберпространстве (киберсоциализации). Обосновываются социальные практики жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации. Обозначается необходимость внедрения киберонтологического подхода в современном образовании и реализации идей киберпедагогики с целями воспитания.

Ключевые слова: человек; личность; киберсоциализация; воспитание; киберпространство; Homo Cyberus; XXI век.

About cybersocialization of the person and education of the personality in the XXI century

Summary. Article is devoted to an actual problem of socialization of the person in the XXI century – socialization of the personality in a cyberspace (cybersocialization). Social practitioners of activity of the person in the context of cybersocialization locate. Need of introduction of cyberontologicheskyy approach for modern education and realization of ideas of a cyberpedagogik with the education purposes is designated.

Keywords: person; personality; cybersocialization; education; cyberspace; Homo Cyberus; XXI century.

На рубеже XX-XXI вв. сложился новый тип человеческой цивилизации и культуры, что предопределяет необходимость научного анализа и поиска новых актуальных и потенциальных воспитательных сил, технологий, способов и методов образования личности, готовой к позитивной самореализации и самоизменению. Проводя одно из исследований [1], мы пришли, в частности, к выводу, что изменяющееся общество трансформирует как процессы, так и результаты воспитания, соответственно, в постиндустриальной эпохе перед педагогами стоит задача переосмысления самой категории «воспитание» [2; 3; 4] в целях учета и реализации воспитательного потенциала киберпространства [5] и возрождения растроченной духовности [6].

На протяжении последних десятилетий целая армия ученых, развивающих науки о человеке, подчеркивают, что знаниевая парадигма перестала соответствовать потребностям человека. Так, в своих публикациях О.Ю. Заславская подчеркивает, что «учение и обучение в условиях избытка информации, ориентация на формирование способности самостоятельно учиться и «добывать» знания требуют существенного пополнения традиционного методического багажа» [7, с. 81]. Мы с О.И. Воиновой считаем, что в XXI веке на выручку может прийти **киберонтологический подход в образовании** [8], учитывающий появившиеся новые потребности и способности личности и опирающийся на возможности безопасной, успешной и мобильной киберсоциализации человека [9] в контексте использования им популярных и востребованных информационно-коммуникационных, компьютерных, электронных, цифровых, мультимедиа и интернет-технологий.

С моей точки зрения, миссия становящейся новой отрасли педагогики – **киберпедагогики** [10] – заключается в необходимости повысить уровень готовности всех субъектов образовательного процесса к безопасной, успешной и мобильной жизнедеятельности в динамично трансформирующихся социокультурных условиях киберсоциализации современного общества. Реализацию данной миссии становится возможным прогнозировать, исходя из популярных в XXI веке социальных практик жизнедеятельности человека, вставшего на путь киберсоциализации (т.е. ставшего «Homo Cyberus'om» – человеком киберсоциализирующимся [11]).

Под **социальными практиками жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации** предлагаем понимать *совокупность культурно обусловленных разнообразных, основанных как на текущих, так и на перспективных интересах человека (определенного пола, возраста, имеющего тот или иной психовозрастной статус [12], детерминирующий степень личностного развития, качество социализированности и уровень психической зрелости), действий, взаимодействий и способов поведения, способствующих удовлетворению актуальных потребностей, в ходе которых происходит обретение личностью персонального опыта (рефлексируемого или относительно рефлексируемого) коммуникации, досуга, познания и работы в социализирующей среде киберпространства.*

Особо отмечу свою позицию, что бытие личности в киберпространстве не должно стать альтернативным, т.е. «виртуальным» в смысле не настоящим по отношению к реальному, а должно быть и служить своего рода дополнением, актуализирующим реальные социокультурные практики жизнедеятельности в контексте тенденций интеграции и слияния двух популярных в XXI веке социализирующих сред: классической объективной (материальной) реальности и инновационной альтернативной реальности киберпространства (киберреальности), обе из которых как потенциально, так и реально влияют на становление и трансформацию субъективной (явления психики) реальности.

Соглашаясь с позицией П.Ф. Кравчук и О.А. Гримова [13, с. 182], отмечу, что в социальных практиках киберсоциализации закреплены и по-настоящему четко прослеживаются две разнонаправленные интенции, образующие диалектическое единство: дифференциация и интеграция. Так, с одной стороны, наблюдается стремление лично-

сти к индивидуализации в киберпространстве – утверждению своей уникальности посредством самореализации и самовыражения (что в конечном итоге способствует атомизации общества и самого киберпространства, здесь приходит в голову аналогия с «войной всех против всех», о чем Томас Гоббс писал в «Левиафане»). С другой стороны, личность в киберпространстве испытывает референтную потребность в аффилиации (принадлежности к определенным группам, сообществам) и идентификации как соотношения себя с определенной социальной группой или социальными структурами (что в результате способствует сплочению общества и коллективизации киберпространства). В рассматриваемом аспекте **социальные практики жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации** составляют сущность и содержание самореализации личности в условиях глобальной информатизации общества, с моей точки зрения, исходя из четырех основных векторов киберсоциализации человека, ставших новыми опосредованными видами деятельности личности в Сети:

1. Коммуникация в киберпространстве (киберкоммуникация) представляет собой деятельность по установлению и развитию контактов между людьми посредством киберпространства. Включает в себя: обмен информацией, взаимное её смысловое и экспрессивное восприятие, попытки влияния друг на друга.

2. Досуг в киберпространстве (кибердосуг) – деятельность во время, свободное от работы, учебы и домашних обязанностей, используемое для отдыха, восстановления, расслабления, хобби, игры и других культурных занятий, которое человек проводит в киберпространстве.

3. Познание в киберпространстве (киберпознание) представляет собой деятельность в процессе приобщения к знаниям человечества, хранящимся в киберпространстве, необходимым человеку для понимания опыта жизнедеятельности и взаимодействия с миром, с другими людьми и с самим собой.

4. Работа в киберпространстве (кибертруд) – деятельность, осуществляемая человеком в киберпространстве, в процессе которой он, используя орудия труда, воздействует на киберреальность, меняя и используя её в целях создания продуктов труда, необходимых для удовлетворения своих потребностей в условиях реальной жизнедеятельности и в киберпространстве.

Современная жизнедеятельность человека, связанная с коммуникацией, досугом, познанием и работой в киберпространстве способствует распространению многочисленных социальных практик жизнедеятельности, включая: обретение и рефлексии опыта персональной и совместной деятельности с другими людьми; освоение и интериоризацию социокультурных норм, образцов, способов действий и правил поведения; осознание и презентацию личных результатов и достижений.

Необходимо подчеркнуть, что социальные практики жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации могут иметь как позитивный, так и негативный характер.

В целом целесообразно говорить о единстве четырех ипостасей человека в современном информационном обществе: он и объект киберсоциализации (киберпространство объективно влияет на его жизнедеятельность), и субъект киберсоциализации (удовлетворяет разнообразные потребности посредством киберпространства), и жертва киберсоциализации (испытывает возможные негативные последствия киберсоциализации), и жертва неблагоприятных условий киберсоциализации (подвергается типичным опасностям киберпространства).

Кроме того, человек XXI века, как «витязь на распутье», оказывается перед выбором одного из трех глобальных возможных сценариев жизнедеятельности, детерминирующих его социальные практики:

- намеренно отказаться от использования современных технологий и техники, т.е. **быть киберстерильным**. Данный сценарий зачастую актуализирует у человека роль «изгоя» современного динамичного общества, «помешанного» на технологиях. Хотя

возможен разумный медиаскетизм («цифровое воздержание»), которому свойственны некие волевые решения человека по осознанному ограничению качества и количества используемых им современных технологий в контексте жизнедеятельности.

- **стать гиперактивным и круглосуточным потребителем** многочисленных и разнообразных современных технологий и техники. Из-за чего человек становится неразумным «скопидомом-рабом» технологий. На практике это, фактически, приводит к киберзависимости, поскольку в случае неограниченного и зачастую бесконтрольного использования технологий, они «подчиняют» себе человека: его время, разум, действия и т.д.

- **или встать на путь безопасной, успешной и мобильной киберсоциализации**, т.е. разумного применения современных технологий и техники в контексте жизнедеятельности, что позволит осознанно конструировать свой внутренний мир на основе ориентации в культуре, ценностях, нормах и правилах, развиваясь как неповторимая личность, умеющая сосуществовать с другими, как человек, способный к осознанию и решению проблем самого разного характера и т.д.

Таким образом, образование в меняющемся обществе ставит перед информационными и коммуникационными, электронными, цифровыми, компьютерными и интернет-технологиями значимые общие задачи удовлетворения крупномасштабных образовательных потребностей, порожденных социально-экономическим развитием. Дело в том, что на рубеже XX–XXI вв., фактически впервые в истории развития общества, информация и научное знание становятся не просто средствами его совершенствования, а главными продуктами его социально-экономической деятельности. Более того, информация и знания представляют собой основные активы и продукцию информационного общества, от которых непосредственно зависит его дальнейшее благосостояние и социальное развитие. Важно еще раз отметить, что информационные и коммуникационные, электронные, цифровые, компьютерные и интернет-технологии являются наиболее значимой составляющей этого развития. Как перечисленные выше технологии, так и информационное общество в целом непосредственно заняты созданием, хранением, приобретением, распределением, распространением и передачей информации и знаний. Эти технологии служат средством предоставления доступа к обучению и способом обеспечения непрерывности его процесса, что необходимо для успешного вовлечения всех групп населения в информационное общество.

Человек сегодня нуждается не только в новых практических навыках и теоретических знаниях, но и в способности постоянно совершенствовать эти знания и навыки. Другими словами, человеку необходимо усвоить необходимость и всячески **развивать культуру непрерывного обучения и воспитания в контексте киберсоциализации в течение всей жизни**, поскольку новые технологии трансформируют рамки традиционного образовательного процесса.

Эти обстоятельства, вкуче с современными требованиями мирового сообщества, возникающими в результате использования передовых информационных и коммуникационных, компьютерных, электронных, цифровых и интернет-технологий, актуализируют цель создания здоровьесберегающих моделей жизнедеятельности в киберпространстве, порождают необходимость в более высоком уровне грамотности, соответствующем запросам информационного общества, формируют вполне **конкретную задачу повышения культуры киберсоциализации современного человека любого возраста**. Новый уровень информационной грамотности требует модернизации процессов работы с информацией, создания принципиально новых технологий приобретения знаний, новых психолого-педагогических подходов к открытию, преподаванию и усвоению знаний. Они должны обеспечивать сбережение здоровья, способствовать активизации интеллекта учащихся, формированию творческих и умственных способностей, развитию целостного мировоззрения и самосознания личности, позволяющего ей занять прочное положение в информационном обществе. Таким образом,

ошибочно было бы думать, что применение новых технологий автоматически повысит качество образования само по себе. Для эффективного использования их возможностей специалистам в сфере образования необходимо развивать, исследовать и активно применять знания киберпсихологии и киберпедагогики.

Всегда нужно помнить, что, несмотря на все многообразие источников информации и образовательных технологий, призванных трансформировать информацию в знания, существует только один путь превращения знаний в образование: это превращение совершается в сознании человека. При этом необходимо учитывать чрезвычайно интенсивное взаимодействие человека с киберпространством в разных социальных практиках. Реалии нашей жизни в информационном обществе таковы, что именно в результате этого взаимодействия (социальных практик жизнедеятельности в контексте киберсоциализации) рождается и развивается личность человека XXI века. Это позволяет нам утверждать, что нет двух одинаковых образований, что каждое образование, возникающее в результате такого взаимодействия, отличается тем же своеобразием, что и отдельная личность, поскольку каждый человек уникален.

Вместе с тем, утверждение приоритета личности можно считать основным результатом социально-культурного развития человечества в XX веке. Хотелось бы верить, что приоритет воспитания личности следует считать основным императивом XXI века, делая ставку на стратегию информатизации образования.

1. Печерская, Э.П., Звоновский, В.Б., Меркулова, Д.Ю., Плешаков, В.А., Мацкевич, М.Г., Саблина, О.И. Интернет и дети: социальное поведение молодых россиян в Интернете: монография. [Текст] / Э.П. Печерская, В.Б. Звоновский, Д.Ю. Меркулова, В.А. Плешаков, М.Г. Мацкевич, О.И. Саблина. – Самара: Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2013. – 140 с.

2. Мудрик, А.В., Щелина, Т.Т. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. – Арзамас: АГПИ, 2008. – 223 с.

3. Мудрик, А.В. Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета [Текст] / А.В. Мудрик // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 50-56.

4. Ромм, Т.А. Теория воспитания в изменяющемся обществе [Текст] / Т.А. Ромм // Вопросы воспитания. – 2014. – № 1. – С. 57-65.

5. Мудрик, А.В. Воспитательные ресурсы Интернета [Текст] / А.В. Мудрик // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 37-39.

6. Скларова, Т.В., Янушкявичене, О.Л. Возрастная педагогика и психология. Учеб. пособие для студ. пед. и гуманитарных вузов. – 2-е изд., доп. – [Текст] / Т.В. Скларова, О.Л. Янушкявичене. – М., 2006. – 143 с.

7. Заславская, О.Ю. Информатизация образования: новое понимание места и роли учителя в учебном процессе [Текст] / О.Ю. Заславская // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2007. – № 9. – С. 81-82.

8. Воинова, О.И., Плешаков, В.А. Киберонтологический подход в образовании. Монография. [Текст] / О.И. Воинова, В.А. Плешаков / Под ред. В.А. Плешакова. – Норильск: Норильский индустр. ин-т, 2012. – 244 с.

9. Плешаков, В.А. Теория киберсоциализации человека: монография [Текст] / В.А. Плешаков / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., профессора А.В. Мудрика. М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. – 400 с.

10. Плешаков, В.А. О киберсоциализации человека и необходимости разработки инновационной отрасли психолого-педагогической мысли – киберпедагогики [Текст] / В.А. Плешаков // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. Межвуз. сб. науч. тр. / Рос. гос. ун-т им. И. Канта. – Калининград: Изд-во РГУ им.

И. Канта. – Вып. 25 / Ред. Е.А. Леванова, А.Б. Серых, Е.И. Мычко [и др.]. – 2009. – С. 129–133.

11. Плешаков, В.А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография. [Текст] / В.А. Плешаков. – М.: Изд-во МПГУ «Прометей», 2012. – 212 с.

12. Плешаков, В.А. Теория психовозрастного статуса личности и технология его развития в контексте профессиональной подготовки педагога-психолога. Монография. [Текст] / В.А. Плешаков. – М.: Издатель Воробьев, 2010. – 284 с.

13. Гримов, О.А. Кравчук, П.Ф. Личность в условиях информационно-коммуникативной культуры [Текст] / О.А. Гримов, П.Ф. Кравчук // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2012. – № 6 (45). – С. 177-183. - С. 182.

УДК 37.032.5

Индивидуальная образовательная траектория

Митин Михаил Иванович, независимый консультант в сфере образования, www.mihailmitin.ru

Аннотация: В статье представлены подходы к организации индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, развитие системы образования.

Summary: Approaches to the organization of an individual educational trajectory of the child are presented in article.

Keywords: individual educational trajectory, development of an education system.

В современном мире киберпространство оказывает серьезное влияние на социализацию детей и взрослых. Как писал Носим Талей в своей книге «Черный лебедь», чем больше вы даете информации, тем больше возникает гипотез, и это приводит к тому, что информационный мусор начинают воспринимать за информацию. Это относится и к системе образования. Сейчас столько каналов, столько источников рассказывают нам как и чему нужно учить детей, что становится очень непросто во всем этом разобраться.

Большая часть родителей относятся к обучению в школе как к автопилотируемому процессу. Эта модель поведения/обучения сидит глубоко в головах и скорее всего досталась им по наследству. Многие из них не знают, что этим процессом нужно и можно управлять. Но даже тот, кто хочет разобраться в образовании, зачастую встречается с преградами, связанными не с недостатком, а переизбытком информации.

В Тихом океане находятся острова Питкерн. Один из них - самый маленький обитаемый остров, на нем живут 56 человек. Аэропорта на острове нет, поэтому связь с большой землей осуществляется по водным путям. На острове есть 1 спутниковый телефон и 1 точка беспроводного доступа в интернет со скоростью 128 кбит. Жители слушают радио и смотрят DVD диски. Большую часть информации о жизни на большой земле они получают от туристов из Австралии, Новой Зеландии, Великобритании, которые активно посещают остров.

Система образования в каком-то смысле тоже напоминает остров. Под системой я подразумеваю совокупность организаций, занимающихся массовым образованием, которые финансируются и контролируются государством – от содержания образования до нормативно-правовой базы. Организации, которые выполняют государственный заказ.

Почему система образования похожа на остров? Во-первых, потому, что это замкнутая система. Она очень слабо контактирует с остальным образовательным миром. Я разделяю понятия система образования и сфера образования. Те новшества, которые появляются в мировом образовании, как редкие корабли с туристами, проникают

внутрь системы и часто эти новшества отвечают больше политическим и бизнес-интересам, чем интересам образовательным. Гос. заказы – это лакомый кусочек, особенно, если речь идет о технологиях. Во-вторых, у системы образования часто нет связи со смежными областями. Она равняется только на себя. Недавно мы провели опрос среди руководителей системы московского образования на предмет интереса к сфере маркетинга в образовательных учреждениях. Самый пристальный интерес руководители уделяют продвижению и рекламе. Это очень созвучно последним тенденциям в системе образования. Созданием востребованного продукта интересуется гораздо меньше руководителей. Это неправильно. Вся суть именно в продукте. Упаковка создается потом. Надеюсь, что я ошибаюсь и качественный продукт уже есть и задачи, действительно состоят в его продвижении. Маркетолог, между тем, нужен каждой школе! За маркетингом в условиях рыночной экономики и происходящих реформ будущее. В-третьих, педагогические коллективы часто варятся в собственном соку: общаются с коллегами, отдыхают с коллегами, учатся у коллег из системы, сотрудничают с теми, с кем можно, книги заказывают у конкретного издателя и т.д. Те, кто учился на курсах профессиональной переподготовки, например, вне организаций, действующих при органах управления образования, или посещал международные образовательные конференции и форумы может почувствовать разницу.

Вы не подумайте, я не ругаю систему образования, я просто говорю о ее особенностях, которые часто не позволяют эффективно внедрять новые технологии и следовать мировым образовательным трендам в части содержания, а не в части оснащения. Это неповоротливый механизм, многокилометровый локомотив, который трудно в одночасье направить в другую сторону. Поработав и в системе и за ее пределами, я уяснил для себя, что талант педагога и отдельной школы, как раз и заключается в том, чтобы благодаря огромной системе, ее ресурсам, иногда работать вопреки ее требованиям, создавая дополнительную ценность.

Последнее время количество критиков образования сравнялось с количеством людей, заявляющих о необходимости модернизировать эту сферу. Однако, совсем немного людей, кто пытается что-то сделать. И несмотря на амбиции и серьезную финансовую поддержку это не всегда приводит к желаемому результату.

Основатель Facebook, Марк Цукерберг недавно вложил 100 млн. долл. в реформирование системы образования города Ньюарка, штата Нью-Джерси. Через несколько лет стало ясно, что деньги потрачены, но результатов нет. Он столкнулся с многочисленными проблемами, пытаясь изменить систему образования целого города.

Американец Салман Хан, пошел другим путем. Он основал академии, которая позволяет учиться разным наукам через интернет. В основе идеи академии лежит урок наоборот, когда учащийся в собственном темпе осваивает новый материал посредством видеоуроков, а потом вместе с учителем отрабатывает материал на конкретных примерах. Причем учитель выступает лишь в качестве наставника. Ученик в процессе отработки активно взаимодействует с другими детьми, что повышает их экспертность. Сначала Хан опробовал свою методику в сети, записав несколько тысяч видеоуроков по математике, потом провел эксперимент в школах небольшого города Лос-Альто, который находится в Кремниевой долине. И этот эксперимент оказалось удачным. Салман Хан ставил во главу угла не деньги, а качественный контент и здравую методику. Но он не торопится распространять идеи на всю Америку или хотя бы штат. Понимая, что сделать это будет очень непросто.

Недавно на Гайдаровском форуме председатель правления Сбербанка Герман Греф заявил, что необходимо менять все государственные системы, прежде всего модель образования. Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» поддерживает много образовательных проектов, например проект «Учитель для России» или «Эмоциональный интеллект в школе». Сбербанк сделал ставку на отдельные проекты, что

сводит риски к минимуму. Начинать изменения всегда нужно с малого, но лучше всего - с самого себя.

Рассказывая о деятельности этих людей, я еще раз хотел подчеркнуть, что всю систему образования трудно перекроить в одночасье и нужно начинать делать это изнутри, чем многие уже начали заниматься. Мы знаем немало примеров авторских школ, которые прославились на всю Россию. Это не система сделала их знаменитыми, и не технологии, а блестящие идеи, и талантливые люди. А еще большое стремление сделать образование персонализированным.

Давайте посмотрим, что изменилось в последнее время. Внедрение информационных технологий, MOOC, LMS, BYOD, OER, электронные журналы и учебники – это все технологические изменения, содержание образования практически не изменилось. Как говорил мой научный руководитель, не стоит забывать об азбучных истинах. И если мы заглянем в закон об образовании, то увидим, что он подразумевает реализацию индивидуальных способностей каждого ребенка.

Мы все разные. По характеру, по здоровью, по способностям, по ценностям, у них разные цели, идеалы, мечты. Если многогранна личность, то должны существовать варианты. Кто-то хочет учиться в частной школе, кто-то – в государственной, для кого-то важна атмосфера и отношение, а кому-то высокий уровень знаний, кто-то планирует учиться за границей, а кто-то пойти в техникум. Каждому нужен свой план, свой темп. Наивно полагать, что государство придумает образовательную модель, которая удовлетворит содержанием всех: учащихся, родителей, учителей, будущих работодателей. Но что мешает начать формировать эту модель самостоятельно.

Количество семей, выбирающих образование вне школы, с каждым годом увеличивается. По статистике во всем мире все больше учащихся переходят на семейное обучение, все больше учащихся выбирают экстернат, многие уже распробовали индивидуальные учебные планы. Именно поэтому родители стремятся отдать своих детей в частные школы. Когда я работал директором школы, у меня более 200 детей учились на семейной форме обучения. Я сначала не понимал, почему родители приходят к такому решению. Но когда ушел из школы и смог посмотреть на этот факт с большой земли, глазами папы двух дочерей, я понял, что у многих есть веские причины. Основные связаны с потребностями детей и неудовлетворенность образовательным процессом.

Индивидуализация образования – это то, о чем твердят уже многие десятилетия, а на практике реализуют далеко не все. Учебный план иногда напоминает заваленный хламом чулан – там есть все, что нужно и не нужно учащимся. И это все обязательно для изучения всеми учениками. Родители постепенно устают от унифицированного подхода к обучению, эффект от технологий проходит и они начинают искать суть – варианты, где будет реально применяться индивидуальный подход, где ребенок сможет учиться в своем темпе, где он сможет сконцентрироваться на предметах, необходимых ему для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Почему бы не предложить ему эти варианты.

Индивидуализация обучения – это то, к чему мы возвращаемся, а точнее начинаем реально внедрять. И это действительно можно считать одной из ближайших перспектив. Конечно, сделать это в классе из 25 человек очень трудно, но это и не нужно. Пока небольшая доля родителей готова к этому, пока не все понимаю, в чем преимущество индивидуального подхода. Почему бы не предложить это на альтернативной основе?

Технологии облегчат нам задачу, но они не должны стать основным средством. В основе лежит идея, методика. Начать все равно нужно с себя с внутренней мотивации – родителю задуматься об особенностях своего ребенка, поставить образовательные цели, выработать семейную образовательную политику, начать управлять процессом обучения. Учителям придется пересмотреть свои подходы, освоить новые технологии, стать партнерами семьи (эти процессы уже набирают обороты в десятках школ). Руководите-

лям придется поменять подходы к мотивации педагогических работников и осознать необходимость привлечения в организацию профессионалов из других областей. Но давайте обо всем по порядку.

Индивидуальная образовательная траектория – это совместный проект школы и семьи, в котором все участники выступают субъектами – они меняются сами, изменяют свои методы и принципы и помогают друг другу расти.

Прежде чем пробежать марафон, спортсмены изучают каждый метр дистанции, выясняют где находятся точки питания, когда будет самый крутой подъем, сколько энергетических гелей нужно взять с собой, какие кроссовки надеть, не забыть настроить трекер – огромное количество разных мелочей. Кто-то пробегает 42 километра за 2 часа, а кто-то за 7. Каждый двигается в удобном для него темпе. Обучение в школе процесс куда более долгий, но очень напоминает марафон. И прежде, чем начинать его, нужно исследовать трассу и определить свой темп.

Конечно, родители в первую очередь должны осознать, что ребенок – их самый главный жизненный проект и в него нужно вкладывать время, силы и деньги. Я, кстати, считаю, что три этих элемента – время, силы и деньги – составляют формулу качественного образования.

На Западе родители привыкли откладывать деньги на образование детей, мы – нет. Мы как те дети из эксперимента, которым предлагают одну конфетку сейчас и десять завтра. Выбираем мы сегодня и одну. А потом в экстренном порядке ищем ВУЗ, берем образовательные кредиты. А ведь можно задуматься о будущем образовании ребенка, даже когда его еще нет и вписать в программу накопительного страхования жизни. Это сильно повысит ценность образования и для родителей и для самих детей. Но об этом родители должны услышать, им нужно про это рассказать, направить их мысли в нужную сторону. Это может помочь сделать школа.

Но чтобы школа помогла, нужно сначала выбрать школу. А это тоже весьма непросто. Причем выбирать нужно не самую лучшую, а подходящую, основываясь не на мнение соседей и друзей, а на особенностях, способностях, здоровье ребенка. Школа с углубленной программой будет вредна ребенку с заурядными способностями. Это может сформировать комплекс троечника и навсегда убить интерес к обучению. Путешествия до школы, которая находится на другом конце города, может отразиться на здоровье ребенка, особенно первоклассника.

Не бывает одинаковых школ с одинаковым уровнем образования. Поэтому из нужно выбирать. Качество образования зависит и от района и от тех людей, которые там учатся и от тех, кто там преподает. Вообще, человеческий фактор ключевой в образовании. Вот представьте старый район, рабочий, кругом пятиэтажки, строительства новых домов не планируется. Количество ребят школьного возраста постоянно снижается. Родители этих детей имеют определенный уровень притязаний, часто для них важнее, чтобы ребенок просто был под присмотром. А вот другой район – он только что отстроился, здесь продается коммерческое жилье и здесь родители больше заинтересованы в образовании детей. Они будут формировать школу, и будут косвенно влиять на уровень образования.

Образовательный путь длится очень долго. И нужно быть готовым к этому пути, знать, где ускориться, знать, где сбавить обороты. Каждый год родители должны ставить образовательные цели и расставлять школьные чек-поинты. Чек-поинты – это своеобразная образовательная карта с возможностью корректировать свой путь и вовремя принимать решения по дальнейшему образованию. Чек-поинты – это ключевые точки на образовательном пути и активности их заинтересованности будет зависеть итоговые результаты.

Путь в 11 лет очень длинный. Но есть ключевые этапы, на которых нужно быть особенно внимательными.

1 класс – это адаптация и выявление особенностей ребенка: правша-левша, правое полушарие или левое полушария, аудиал, визуал или кинестетик, какой у него темперамент, какой тип личности и т.д. Это очень важно. Зная эти вводные, гораздо проще работать с ребенком, мотивировать его. Можно подобрать подходящие методики обучения, найти подход к любому первокласснику.

4 класс – это время выбора, где продолжить обучение – пятый класс обычной школы или переход в гимназический класс или в школу с углубленным изучением отдельных предметов. Фундамент заложен и если у ребенка есть способности, почему бы не порекомендовать ему другую школу, с более серьезной программой. У нас часто звездочек намеренно не отпускают и оставляют под любыми предлогами для сохранения результативности. Но учителя же работают не для повышения показателей школы или показателей статистики, а для повышения показателей учащихся, для детей.

Чек-поинты помогают вовремя принимать правильные взвешенные решения, дают понимания, когда и на какие аспекты необходимо обратить особое внимание. Это опять к вопросам маркетинга и аналитики. Анализировать необходимо каждый день.

8 класс – это профориентация и выбор ВУЗа и так далее. Это целая система, но она реально помогает родителям и детям.

Также родители должны оценить свои внутренние ресурсы: финансовые возможности, логистику (кто будет отводить ребенка в школу, кто забирать, как будет организован досуг), есть ли у ребенка индивидуальное рабочее место, распланировать время отдыха в выходные и на каникулах и т.д. И все это нужно сделать на старте.

Модель индивидуальной образовательной траектории может выходить далеко за рамки школы и касаться ВУЗа и профессиональной деятельности. Ведь ВУЗ выбирается родителями часто по самым примитивным критериям – приближенность к дому, низкая цена обучения, по рекомендации друзей, которые там уже учатся. А это тоже непростой выбор. Но сегодня об этом писать не буду.

Что может делать школа уже сейчас в этом направлении? Предлагать услуги по построению индивидуальной образовательной траектории. Это не только возможность увеличить внебюджетные поступления, но и хороший шанс повысить свою экспертность, поднять авторитет. К тому же в рекомендациях можно указать, какие кружки нужно посещать ребенку и напомнить, что в школе эти кружки есть. Вот опять маркетинг – продукт, продажи.

Кстати, по поводу кружков. Когда реформы столичного образования только начинались, я помню, как один директор сказал своим учителям: каждый должен помимо основной нагрузки придумать, какой кружок он может вести. Тогда это превратилось в фарс. Сейчас ситуация изменилась, но что мешает сделать ее еще лучше? Почему бы не открыть направления, которые позволят развивать навыки личной эффективности, так называемые soft skills – это и эмоциональный интеллект, и ораторское искусство и тайм-менеджмент и курсы лидерства и командная работа. Только вот учителей не нужно заставлять срочно писать программы. У них достаточно дел. Выходите за рамки системы, приглашайте специалистов со стороны. Вы сможете развить сильные стороны учащихся, а не вдавливать до посинения будущему дизайнеру биологию с химией. Если они ему будут нужны, он изучит их сам на практике.

Проводить для родителей семинары и вебинары, на которых сможете давать практические советы по обучению и воспитанию, по работе с индивидуальными особенностями ребенка. Это тоже маркетинг и лояльность родителей. Конечно, это требует дополнительного времени, подготовки, а учителя итак загружены. Но это уже вопрос эффективного менеджмента. Все это будет стимулировать родителей к активному участию в образовательной жизни ребенка, повышать его интерес и их компетентность.

Следующий уровень сложности – учителя и руководители. На учителей ложится самая большая ответственность, как и всегда. Я уже сказал о том, что они работают

ради детей, что они должны стать партнерами семьи. Одним словом времена, когда учитель находился выше по статусу, чем родитель, и часто говорил директивно, что и как делать, прошли. Доминирование сменяется колобрационизмом. Это раз.

Но так взять и поменяться за один год очень непросто, поэтому многое зависит от руководителя и от того, сможет ли он обеспечить достойную мотивацию. Мотивация – она как просветление – ее нельзя передать, она должна родиться внутри человека, самостоятельно. Многие бизнесмены приходят к выводу, что концепция «толкай» меняется на концепцию «тяни» – от предписания к выбору. Например, мы вытягиваем из интернета то, что нам нужно, а не то, что нам подталкивают. Другой пример смены авторитарного стиля коучингом. Сейчас в образовании начали применяться коучинговые технологии. Руководители заказывают профессиональных коучей, которые работают с педагогами, раскрывая их потенциал, помогая повысить эффективность работы, выработать внутреннюю мотивацию. Тогда отдача от работы будет намного выше. Коучинг в образовании уже не новое явление и над ним стоит задуматься.

Теперь несколько слов о технологиях. Образование будущего не мыслится без технологий. Залог успешного продукта – это стык качественного контента и программного обеспечения. В последующих слайдах я постараюсь рассказать о технологических тенденциях, которые помогают индивидуализировать образование.

Если мы говорим о построении индивидуальной образовательной траектории, то автоматически предполагаем приложение, которое будет помогать родителям делать первые шаги и давать автоматизированную выкладку. Например, одна из организаций, обучающая молодых бизнесменов, год назад запустила интерактивный сервис по постановке целей. Замечательный мотивационный ресурс.

Много говорят о лего-образовании, позволяющем учащимся самостоятельно выбирать курсы и сервисы. Это поможет избавить учащихся от необходимости изучать все предметы по списку и сосредотачиваться только на главном. В этом направлении работают такие порталы, как Унивресариум, Курсера и другие.

Я уже говорил об академии Хана – гениальный проект, который возник в чулане его автора, который бросил карьеру финансового аналитика и занялся образованием. Причем академия Хана – бесплатный информационный ресурс. Хан своим стремлением смог получить инвестиции из фонда Била Гейтса и от Гугл. Он в прямом смысле перевернул систему обучения, дав возможность учащимся заниматься в собственном темпе до тех пор, пока они не освоят материал на 100%. Без учебных планов, без разбивки предметов по предметам. Он проверяет знание тестами, в которых ребенок должен ответить на 10 вопросов из 10. Только это позволяет перейти к следующей теме. Его образовательная платформа совершенствуется, а видео переводятся на самые популярные языки. Плюс курсов академии Хана в том, что они представляют собой систему знаний с последовательным изучением.

В 2017 году по прогнозам экспертов появятся адаптивные образовательные технологии. Они позволят осваивать знания в комфортном темпе, в зависимости от способностей учащегося. Система сможет запоминать модель обучения и предлагать ее учащимся со схожими параметрами. Забавно будет слышать через 50 лет фразу ученика «я учусь по модели нашего президента».

Узнать-попробовать. Все, что дети будут узнавать, они должны пробовать на практике. Учащиеся должны получать не теоретические знания, а конкретные навыки, чтобы понимать, как и где использовать знания. И тут без технологий тоже нигде. Неспроста, огромную популярность набирают системы игрового обучения Кидзания, Кидбург, Мастерславль или фестивали науки. Они дают детям возможность прикоснуться к практической стороне науки, посмотреть на профессию изнутри. Это способствует ранней профориентации, повышению мотивации. Это зажигает ребенка и во многом определяет его дальнейший образовательный путь.

Моментальный feedback. Когда я прихожу за дочкой в детский сад, то часто слышу от воспитателей Олег молодец, ему сегодня пятерка. Уже в детском саду детей приучают к этой убогой, универсальной системе оценивания, которая не может отразить динамику и дать качественную оценку деятельности и успехам ребенка. Моментальная обратная связь в отличие от цифр позволит лучше осознавать ошибки, проследить динамику и станет более индивидуальной.

Когда я работал директором школы, мы с коллегами разработали проект электронного журнала, который позволял учителю в несколько кликов оценивать учащегося не оценкой, а качественной характеристикой. И даже стали реализовывать этот проект совместно с МЭСИ, но в связи с некоторыми событиями не завершили. Сейчас это называется LMS – они позволяют комплексно управлять процессом обучения.

Уже давно говорят о так называемой Точке бога – моменте, когда вся накопленная человечеством информация будет в сети, а сама сеть будет доступна каждому в любое время и в любом месте. Некий прообраз нейронета – аналога интернета в нашей голове. Но в этих условиях особенно понадобится помощь консультанта по образованию и разработчика индивидуальных образовательных траекторий. Еще раз вернусь к словам Носима Талеба, что избыток информации – это не благо. Ее нельзя уместить в голове, ее нельзя сохранить дома, она не нужна в том объеме, в котором существует, всем жителям нашей страны. И в ней нужно будет учиться разбираться, в том числе прибегая к помощи специалистов, которые уже начинают появляться. Раньше русские люди в булочную на такси не ездили – но ведь начали. И думать об индивидуальной программе и траектории тоже начнем и лучше сделать это раньше, чтобы набраться опыта и овладеть информацией. Иногда нужно смотреть за границы системы, выбираться с острова в профессиональный отпуск и начинать мыслить на шаг вперед. Начинать с себя.

УДК 37.12; 37.018.2

Генезис разрешения проблемы оценки личностных результатов обучающихся на основе идей Шамовой Т.И.

Нечаев Михаил Петрович, доктор педагогических наук, доцент, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», кафедра воспитательных систем, заведующий кафедрой, г. Москва, e-mail: mpnечаev@mail.ru

Аннотация. В статье представлена динамика научных поисков решения проблемы оценки личностных результатов обучающихся с использованием идей Шамовой Т.И. На этой основе определяются и раскрываются критерии и показатели качества современного школьного воспитания.

Ключевые слова: личностные результаты; воспитание; качество воспитания; критерии и показатели качества результатов воспитания.

The Genesis of the resolution of the problems of assessing personal progress of students based on the ideas of Shamova T.I.

M. P. Nechaev, doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, state educational institution in the municipality «Academy of social management», department of educational systems, head of department,

Abstract. The article presents the dynamics of scientific research address the problem of assessment of personal the learners using ideas Shamova T.I. On this basis define and disclose the criteria and indicators of quality of modern school education.

Keywords: personal results; education; quality of education; criteria and indicators of quality of results of education.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) диктует необходимость нового содержания образования, которое ставит во главу угла личность обучающегося. Личностные результаты стандарт определяет как соци-

ально и нравственно обусловленные внешние (поведенческие) и внутренние качества человека (ценности, убеждения, принципы), которые по своей сути являются результатами воспитательного процесса в образовательной организации.

ФГОС ООО устанавливает следующие требования к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, включающим: готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению; сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; системы значимых социальных и межличностных отношений; ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание; способность ставить цели и строить жизненные планы; способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [4]. Таким образом, актуализируется трудно разрешимая в педагогической теории и практике оценка личностных образовательных результатов и качества воспитательной деятельности образовательной организации в целом.

В этой связи рассмотрим некоторые авторские подходы к разрешению проблемы оценки качества школьного воспитания, разработанные в первом десятилетии XXI века на кафедре управления развитием школы МПГУ, и нашедшие свое дальнейшее развитие в научной деятельности кафедры управления развитием образовательных систем МИОО.

В ходе нашего кандидатского диссертационного исследования «Содержание и технология диагностического анализа в воспитании личности школьника», осуществленного под научным руководством Шамовой Т.И., были заложены основы оценки качества современного школьного воспитания [2].

Предложенная в 2004 году технология диагностического анализа в воспитании школьника в системе образовательного учреждения была направлена на повышение уровня воспитанности и на разработку диагностического комплекса, позволяющего отслеживать динамику воспитания личности, что сегодня способствует разрешению проблемы оценки личностных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

В процессе исследования нами были выявлены определенные противоречия, которые выражались в декларативности приоритета воспитания с одной стороны, а с другой стороны в низком методическом обеспечении процесса воспитания; в возникновении затруднений у работников образовательных учреждений в оценке воспитанности учащихся и в не разработанности системы критериев, методического аппарата осуществления диагностики. Гипотеза исследования основывалась на предположении о том, что процесс диагностики воспитания будет эффективным, если четко будут обоснованы значимые показатели воспитанности школьников, разработан диагностический комплекс, сформулированы организационные условия внедрения предлагаемой технологии в практику работы образовательного учреждения. Содержание гипотезы предопределило задачи исследовательской деятельности, которая велась на протяжении шести лет. Основной базой внедрения являлась школа-лаборатория №137 Департамента образования г. Москвы, но помимо этого предлагаемая технология была внедрена еще в шести школах (г.г. Москва, Санкт-Петербург, Архангельск, Республика Молдова). Проведенное исследование подтвердило сформулированную нами гипотезу [2].

Диагностический анализ в воспитании личности школьника – это явление комплексное, предусматривающее систему условий, позволяющих подростку самореализовываться, развить потенциал личности. Диагностический анализ – это совокупность методологических, организационно-методических процедур отбора, моделирования и использования инструментария оценочной деятельности. Значимым фактором является последовательность и цикличность деятельности экспертов. Достижение промежуточ-

ных целей, корректирование воспитательного процесса, подчиненных общей цели – важное условие эффективности внедрения технологии.

Эффективность диагностического анализа в воспитании личности школьника обеспечивается: разработанностью системы организационных условий для успешного внедрения данной технологии, в основу которой заложена система последовательных действий; сбором объективных данных и объективизацией получаемой информации; выработкой рекомендаций для классных руководителей, учителей, администрации, педагога-психолога по организации их дальнейшей деятельности.

Эффективность технологии диагностического анализа в воспитании личности школьника проявляется в соблюдении определенной поэтапности в обучении всех участников образовательного процесса, включенных в работу с ее использованием. Важным условием внедрения технологии явилось сознание мотивации обучения, включающей нацеленность на совместную деятельность, познание нового в своих учениках.

В ходе исследования проведен научный анализ состояния теории и практики по изучаемой проблеме, что позволило разработать и обосновать технологию диагностического анализа в воспитании личности школьника.

Апробированная в течение ряда лет технология позволила получить ощутимые результаты: возможность видеть варианты действий, ряда причин развития того или иного события (конфликта в том числе); осознание многообразия причин и способов поведения как классного руководителя, так и учителя, педагога-психолога, руководителя образовательного учреждения; умение осознанно осуществлять выбор варианта реагирования на то или иное событие. Констатирующий эксперимент, проведенный нами на первом этапе, позволил выявить как затруднения учащихся, так и определенные затруднения в организации воспитывающей деятельности взрослых участников образовательного процесса. Констатирующий эксперимент вскрыл те проблемы, которые не решены в образовательном учреждении на уровне управления воспитательным процессом. Система мер, которая предпринималась в ходе исследования для решения поставленных задач, представляла собой согласующиеся действия учителей, классных руководителей, администрации при участии семьи для преодоления возникающих затруднений и получения положительной динамики в развитии личности школьника. Формирующий эксперимент позволил получить положительную динамику по большинству показателей, но в то же время увидеть нерешенные проблемы, которые вновь подлежат анализу с учетом изменившихся условий [2].

Нами были определены организационные условия внедрения предлагаемой технологии в практику работы образовательного учреждения, сопровождаемые методическими рекомендациями. Все изложенное позволило сделать вывод о том, что внедрение данной технологии способствует повышению достоверности диагностики уровня воспитанности школьника, эффективности воспитательного процесса в целом.

Развивая вышеописанную технологию и учитывая научное наследие Шамовой Т.И., в ходе последующего докторского исследования по теме «Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы» мы пришли к выводу о том, что если исходить из цели воспитания и рассматривать школьную образовательную среду с точки зрения ее воспитательного потенциала, то интегративным критерием качества воспитывающей среды школы является ее способность обеспечить всем субъектам воспитательного процесса возможности для интенсивного личностного саморазвития. Используя предоставленные школой возможности, соответствующие их потребностям и интересам, учащиеся тем самым мотивируются к проявлению активности, т.е. становятся реальными субъектами своего развития. Показателем высокого качества функционирования воспитательной среды служит ее способность с учетом предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение потребностей всех субъек-

тков процесса воспитания, создавая соответствующую мотивацию их активной деятельности [3].

При таких условиях оценки качества школьного воспитания составляющими определены: качество результатов воспитания (см. таблицу 1); качество воспитательной среды школы; качество условий организации воспитания [1].

Критерием оценки качества результатов воспитания является уровень воспитанности. Критерии воспитанности учащихся соответствуют гуманистической парадигме воспитания и идеям личностно-ориентированного подхода, где в качестве главной цели школы понимается личность ребенка. Воспитанность формируется с раннего детства и обусловлена развитием культуры в обществе, социальной средой, системами воспитания в семье, учреждении образования и т. д. Воспитанность выступает как интегративная личностная характеристика, представляющая собой систему убеждений, ценностей, личностных качеств и норм поведения человека, определяющая его отношение к себе, другим людям, предметам и явлениям окружающего мира.

Критериями качества воспитывающей среды школы являются: педагогическое целеполагание и принципы эффективного функционирования образовательной среды; воспитательные отношения в процессе педагогического взаимодействия; управление образовательной средой и ее воспитывающим потенциалом; организационно-воспитательная деятельность; открытость воспитывающей среды.

Качество условий организации воспитания определяется нормативным, методическим и ресурсным обеспечением образовательной и воспитывающей среды [3].

Таблица 1. Критерии и показатели качества результатов воспитания [1]

Критерии	Показатели	Методики изучения
Уровень воспитанности обучающегося		
1. Мировоззрение	Принятие идеологии российского государства, культуры мира, системы общечеловеческих ценностей. Устойчивость взглядов, убеждений, умение их отстаивать.	Размышления, сочинения, беседы, опросники, тесты, анкеты, наблюдения.
2. Патриотизм и гражданственность	Уровень идейно-политического сознания. Уважение Конституции Российской Федерации, законопослушание. Чувство любви и гордости за свою Родину, готовность ее защищать. Участие в социально значимых проектах.	Наблюдения, ситуации поведенческого выбора, анкеты, тесты («Я-позиция», «Веер суждений»), опросники, сочинения, интервью.
3. Коллективизм	Участие в делах коллектива. Осознание товарищеского долга. Способность трудиться для блага общества, коллектива, других людей.	Методики диагностики сформированности коллектива, социометрия, анкеты («Наши отношения» и др.), опросники, наблюдения.
4. Трудолюбие	Добросовестное отношение к учению, труду, обязанностям. Участие в общественно полезном труде. Владение основами экономики, экологии, культуры труда. Способность к саморазвитию и самореализации.	Наблюдения, анкеты, опросники для выявления готовности учащихся к выбору профессии, анализ участия в творческой и трудовой деятельности.
5. Нравственность	Гуманное отношение к окружающему миру. Проявление заботы о ветеранах войны и труда. Сформированность нравственных качеств (совестливость, милосердие, порядочность и др.). Способность к саморегуляции, дисциплинированности. Социальная адаптированность, способность противостоять	Наблюдения, квалиметрические методики (ситуация поведенческого выбора, оценка поведения), интервью и самоинтервью, тесты (выборочного решения, «Когда вжужу, я...», «Размышляем о

	негативным тенденциям. Отношение к российской культуре. Умение видеть и ценить прекрасное, искусство.	жизненном опыте» и др.), методики изучения мотивов участия в деятельности.
6. Навыки здорового образа жизни	Отношение к своему здоровью как к ценности. Регулярные занятия физкультурой и спортом. Опрятный внешний вид и правильная осанка. Сформированность гигиенических навыков и привычек. Владение принципами культуры питания. Отсутствие вредных привычек. Динамика физического развития и состояния здоровья.	Наблюдения, беседы, анкеты, самооценка, опросники, результаты традиционного контроля, статистический медицинский анализ состояния здоровья учащихся.
7. Готовность к семейной жизни	Усвоение культуры семейных отношений, тендерной культуры. Уважение своей родословной, традиций семьи. Чувство ответственности за свою семью. Уважение к старшим. Забота о младших.	Беседы, игры, сочинения, тесты (графические методики, рисунок сюжетного содержания и др.), наблюдения.

Таким образом, научное наследие Шамовой Т.И. является идейной основой, задающей векторы современного развития управления образовательными системами и представляет несомненный интерес для педагогической науки и практики.

1. Нечаев М.П. Современные теории качества образования в решении проблемы оценки качества школьного воспитания // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 1. – С. 24-31.

2. Нечаев М.П. Содержание и технология диагностического анализа в воспитании личности школьника: дис. ... канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 2004. – 132 с.

3. Нечаев М.П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: дис. ... докт. пед. наук. – М., МПГУ, 2011. – 502 с.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee>.

УДК 37.12; 37.018.2

Иден Ю.А. Конаржевского в контексте проблем российского образования

Канаев Борис Иванович, доктор педагогических наук, академик АПСН и МАНПО, г.Тольятти, E-mail: boriskanaev@yandex.ru

Аннотация: Статья рассматривает ряд теоретических положений профессора Ю.А. Конаржевского, особо актуальных для решения проблем современного российского образования. Положений, без использования которых в практике управления образовательными процессами мы с неизбежностью будем вести нашу систему образования к непредсказуемым последствиям.

Ключевые слова: Система, системный подход, системное мышление, результат системы образования.

Summary: Article considers a number of the theoretical provisions of professor Y.A. Konarzhovsky especially actual for the solution of problems of modern Russian education. Provisions without which use in practice of management of educational processes we with inevitability will conduct our education system to unpredictable consequences.

Keywords: System, system approach, system thinking, result of an education system.

Начать статью хочется с хорошо знакомой управленцам цитаты из книги Ю.А. Конаржевского «Система. Урок. Анализ.» [6], в которой как в «зерне», генерированы практически все основные идеи, над которыми он работал: «Невозможно работать в составе сложной системы, проектировать и развивать ее, управлять ею и быть “свободным” от глубокого знания ее системной сущности» [6, с. 57]. Соглашаясь с автором, мы все давно и вроде бы убежденно провозгласили, что для профессиональной работы в

СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ, фундаментальное значение должен приобрести «*системный подход*» и его «*главный инструментальный исполнитель*» – «*системное мышление*». Осталось лишь спросить у себя: а в своей повседневной практической деятельности, мы часто пользуемся данным «инструментарием»?...

Кстати, логика наших профессиональных действий в аспекте *системного подхода*, также не является «тайной за семью печатями». Она сопряжена, прежде всего, **со знанием, пониманием и организацией деятельности, с целью достижения основополагающих признаков системного явления:** а/ его *ЦЕЛОСТНОСТИ*, образуемой некоторым множеством взаимосвязанных и взаимозависимых *ЭЛЕМЕНТОВ*; б/ наличием определенной *СТРУКТУРЫ* во взаимодействии этих элементов; в/ наличием *СИСТЕМООБРАЗУЮЩИХ СВЯЗЕЙ*, обеспечивающих упорядоченность и координацию компонентов явления, целостность его функционирования и развития; г/ возможности *ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ* каждого компонента и системы в целом *С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ*.

Наиболее основательно они были представлены когда-то в трудах академика В.Г. Афанасьева. А Юрий Анатольевич указания на эти признаки даже включил в свою дефиницию понятия «система», которую мы также достаточно часто цитируем: «**СИСТЕМА** - некоторая совокупность *взаимодействующих элементов*, проектированных для достижения определенной *цели*, представляющих собой *целостное образование, взаимодействующее со средой*» [6, с. 30]. Так что, запомнить вышеназванные признаки и понять основы логики действий в системном явлении, каковым является и наша педагогическая сфера деятельности, в принципе, не так уж сложно. Другое дело, **насколько корректно мы все это применяем в нашей повседневной практической деятельности и применяем ли вообще?**...

А вот тут-то мы и погружаемся в такой «омут» проблем, когда требуется уже «бить в набат». И за аргументами негатива по каждому системному признаку «ходить далеко не требуется». Например. Одним из важнейших факторов системообразования для любой социальной системы, как мы знаем, является *цель*. Но тогда нам, наверное, пора бы уже определиться с *целью системы образования*: Она сопряжена с «*обретением образа человеческого*» у наших воспитанников (как по Гегелю) или с *передачей им определенного набора предметных знаний*?.. Согласитесь, что как-то плохо сочетаются наши помыслы о *личностно-ориентированной парадигме образования с критериями того же ЕГЭ* как главного инструмента оценки качества его системного результата. Какую связь имеют *результаты тестирования ЕГЭ к оценке личностного становления наших воспитанников*?.. *А сколько и каких элементов* требуется для качественной реализации задач нашей *целостной системы образования*?.. И как можно вообще ответить на последний вопрос, в логике системного познания, если даже в нашем Законе Об образовании сама «система образования» все еще трактуется как «*сеть образовательных учреждений и органов управления ими*»?... ЭТО что... - ее элементы?..

Или взять такой признак, как *наличие у системы определенного уровня целостности*. Признак, который в своих определениях явно указывает на **связь категории «целостность» с понятием «результат»**. Однако, если с этим соглашаться, то, наверное, следует и уточнить: *целостность любой социальной системы – это результат чьих действий?*...

В 1996 году, с благословения Ю.А. Конаржевского и Т.И. Шамовой, работая в рамках их исследовательской школы, я рискнул опубликовать статью «Внутришкольное управление и целостность педагогического процесса» [1], в которой постарался аргументировать гипотезу о том, что **управление направлено на достижение высоких уровней целостности в функционировании своих объектов** (что является важнейшим показателем их эффективного и качественного состояния) – **конкретные уровни**

целостности характеризуют качество *управленческой деятельности*, ее **эффективность**.

Все мы, от рядового педагога и воспитателя ДОУ до министра имеем непосредственное отношение к управлению процессами системы образования (об этом уже много и многими писалось и говорилось). Но это значит, что на каждом из нас **должна лежать и ответственность за результат** производимых нами действий. А он, *результат управления*, как бы нам ни хотелось видеть иначе, находит свое отражение именно *в уровнях целостности управляемых объектов*. И без точного выполнения алгоритмов системного познания своего объекта достичь высоких результатов в его управлении – **НЕВОЗМОЖНО**.

Оправдывая, некоторым образом, ситуацию, отмечу: работать с системой, управлять системой по «системным правилам игры» **не так просто**, как нам бы хотелось. Вспомните, хотя бы, для примера, параметры *суммативного, агрегативного и гармонического уровней целостности* [6, с. 66-70], блестяще представленных в работах Ю.А.Конаржевского. А ведь в их содержании, если внимательно присмотреться, собственно и заложены **индикаторы качества результата управленческой деятельности**.

Не владея методологией системного подхода не справиться нам и с «западаниями» (как любил говорить Юрий Анатольевич) в реализации *функции педагогического анализа*. Задумаемся. Первым практико-ориентированным работам Юрия Анатольевича по проблемам «педагогического анализа» с позиций системного подхода уже почти 40 лет. С ними соглашались, их цитируют. Но...прошу извинить меня, если кого-то обижу, как писало в конце учебного года большинство наших уважаемых руководителей вместо *итогового анализа* отчеты о выполненных/невыполненных мероприятиях, так и пишут. Что это?... игнорирование достижений науки?... недопонимание значимости и сущности вопроса?... что-то другое?..

В последние годы жизни Ю.А. Конаржевского мы достаточно активно обсуждали данные вопросы. Совместно искали ответы. Результатом этих дискуссий стали две мои книги (вышедшие, правда, уже после его смерти) [3; 4]. Размышляя в них о сложности системного подхода к управлению вообще, и аналитических функциях, в частности, в их содержании отмечается еще один нюанс наших «затруднений». Когда нам приходится иметь дело с *системами*, **обычное мышление не всегда срабатывает**, потому что оно склонно везде усматривать действие простых, локализованных в пространстве и времени причинно-следственных связей. В системах же, **причина и ее следствие могут быть «разведены»: и в пространстве, и во времени**. Следствие может проявляться лишь через несколько дней, недель, месяцев и даже лет. Но действовать-то нам нужно сейчас. И если мы не в состоянии устанавливать эти «не линейные» связи, то нам будет очень трудно чему-либо «научиться в окружающем нас опыте» и, тем более, принимать аналитически обоснованные решения. **Целостное представление своего управляемого объекта – один из базисов наших аналитических действий**. И это не роскошь, а объективная, профессиональная **НЕОБХОДИМОСТЬ** каждого управленца.

Немало системных «западаний» можно наблюдать и в отношении организуемых нашим учительством уроков. Для Ю.А. Конаржевского *Урок* всегда был тем «кирпичиком» (элементом) из множества которых строятся «величественные здания» (системы) образовательных процессов. А это, в свою очередь, говорит о том, что каждый такой элемент образовательного процесса должен быть, естественно, **высокого качества**, т.е. должен рассматриваться, в том числе, и с точки зрения закономерностей его целостного строения.

А что происходит порой в реальной практике?... Все мы знаем, что «возглавляет» любой «урок-систему» его **цель**, обуславливающая все особенности (количественные и качественные) его содержательных и процессуальных граней. Это **важнейший системообразующий фактор**. Более того, современная дидактика (начиная с работ Ю.А.

Конаржевского) настоятельно рекомендует педагогам в вопросах *целеполагания* руководствоваться понятием **цель** с существенным «дополнением» **три-е-ди-на-я**.

Чем обусловлено такое «*дополнительное требование*»?.. Данный «поворот» в теории педагогики, если помните, произошел в 60-х годах прошлого столетия, когда психологи «открыли» **триединство образовательного процесса** (гармоничное единство *развития – воспитания – обучения*). Именно тогда и были определены основания педагогических «реформирований» в сторону **личностного становления воспитанников школ**.

Однако, несмотря на то, что прошло уже более полувека, практика школьного образования не может пока «похвастаться» большими успехами в данном вопросе: кто-то по старинке формулирует только *обучающую цель урока*, а кто-то (по безответственному «указаниям свыше») пишет в своих поурочных разработках не одну, а *три (и более) цели урока*, забывая, что согласно законам системного строения (желаем мы этого или нет), **в управляемом объекте будут выстраиваться столько системных организаций, сколько их определил педагог в своем целевом компоненте**. Парадоксальность и нелепость ситуации на таких уроках видится порой «невооруженным взглядом»: «сейчас я Вас *по-обучаю*, теперь *по-воспитываю*, теперь опять *по-обучаю*, а потом можно и *по-развивать*» («варианты уместны»).

О какой тут *целостности урока* можно вести речь вообще?... *Триединые же цели уроков*, к сожалению, наблюдать можно лишь пока у единиц. У тех педагогов, которые *действительно восприняли* и приняли как руководство к действию, *логику системного мышления*. Хаос и многоликость в целевых компонентах «породили», в свою очередь, многочисленный круг проблем, связанных и с понятием *результата урока*. Да. **Триединство цели педагогического процесса должно находить отражение в триединстве его результата**. Это аксиома! Однако, следуя *особой логике* позиций системного подхода, мы должны помнить и о том, что **тезис о триединстве результата урока НЕЛЬЗЯ ПОНИМАТЬ ПРЯМОЛИНЕЙНО**. Нам не следует забывать о том, что время для перевода *цели* в *результат* внутри системы у каждой из этих граней очень даже различно. А это вполне может войти в определенную «нестыковку с официальным временем» урока. Если в *обучающей* грани целевой компонент как-то «укладывается» в своем движении к *результату* во временные рамки урока (хотя и это не всегда), то целевые компоненты *воспитывающей* и, тем более, *развивающей* грани, явно требуют более продолжительного времени трансформации в *результат*. Но это не означает, что из *цели* урока мы должны «вычеркивать» ее *воспитывающие* и *развивающие* грани или делать их «некими придатками». **Цель должна быть полноценной в своем триединстве**. В тоже время, в **показателях триединого результата мы можем позволить себе подразделять параметры обучающей, воспитывающей и развивающей граней**. *Цель* – это интегрирующее начало и интегрированное видение процесса. *Результат* – это всегда конкретика и дифференцированность, синтезируемые в итогах процессуальных действий.

Кстати, в аналитических процедурах технологии управления педагогическим процессом, именно ЭТО позволяет точнее понять *проблемы* и *причины* фактического состояния формирующейся личности нашего воспитанника. Но тогда и педагог, моделируя свой процесс, должен реально представлять время «срезов» показателей *результата для всех его граней* (как в целом, так и раздельно). Не должен он забывать и о том, что **целостность системы это базис и условия успешного решения триединой педагогической цели**. Более подробно, размышления по решению системных проблем Урока (если это кого-то заинтересовало) я постарался изложить в книге «Урок на одном дыхании» [5], главный вывод которой: **системное мышление педагога – это не роскошь, а его профессиональная необходимость!**

Есть ли выход из этой не простой и далеко не радужной (увы) ситуации?.. Разумеется, что это тема особого и не краткосрочного разговора. И именно этот вопрос «подтолкнул» меня на написание еще одной книги: «Об образовании: с тревогой, надеждой и улыбкой» [2]. Вот в ней-то, руководствуясь методологией системного подхода, в разделе «Практика системной организации образования», и предлагается несколько «шагов», позволяющих, на мой взгляд, отвести развитие образования от нашего «целестремленного» движения к **«точке невозврата»**. И **«Первый Шаг»** в этом списке (если кратко): *Спроектировать модель результата образовательного процесса и системы его оценивания, отвечающую требованиям потребителя (личности, общества, государства), возможностям конкретики квалитетического оценивания и специфике конкретной организации, в условиях которой этот результат будет получать реальное воплощение.*

Почему именно это действие должно быть **первым**?.. Чтобы понимать «куда идти», требуется **перевести идею цели в конкретику индикаторов показателей качества результата**, поскольку вне данного «шага» наше управление образованием, на всех его уровнях, просто опять превратится в очередные безответственные «поднять..., усилить..., расширить..., углубить... и т.д.» Подобный шаг, вроде бы, имеет место. Я имею в виду появившийся Министерский документ «Федеральные государственные образовательные стандарты», с его разделом, имеющим прямое отношение к нашему разговору: **Требования к результатам освоения основных образовательных программ**. В данном документе много интересных и, в принципе, правильных мыслей. Но... (и это довольно существенно). В нём, к сожалению, почему-то нет точной понятийной позиции авторов к самой категории *«результат образования»* как базового «мерила... системы». **Нет развёрнутого определения его сущности как целостного системного явления.** В итоге (что вполне закономерно), педагог попадает в парадоксальную ситуацию: «требования к результатам» есть, а понимание самого *результата* находится как бы «за кадром». Педагог должен, почему-то, «додумывать» это сам. Но ведь за этим «игнорированием результата» (надеюсь несознательным) мы теряем **возможности его системного осмысления**, а значит (как следствие) и **отсутствие понимания механизма его достижения**.

Актуальны и справедливы, вроде бы, основные позиции документа: **«Развитие личности обучающихся – цель и смысл образования**. Поэтому требования к результатам образования должны касаться не только познавательных результатов, но и других сторон личности школьников, сформированных в процессе образования – гражданской позиции, уровня социализации и др. Требования к результатам обучения сформулированы в виде **личностных, метапредметных и предметных результатов**»... Кто будет возражать против такой *целевой установки* документа, и такого *структурирования показателей*?.. Только вот КАК ПРАКТИКУ, эти красивые и правильные вроде бы положения, сочетать с последующими рекомендациями?: «Личностные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы НЕ ПОДЛЕЖАТ итоговой и промежуточной ПЕРСОНАЛИФИЦИРОВАННОЙ оценке...». Неужели кто-то наивно думает, что «вычёркивание» из *итоговой оценки* личностных показателей (даже при самых «убийственных» аргументах) будет способствовать мотивации педагога на их достижение?.. Или без этих показателей можно обойтись в целостном представлении развития индивида?..

Не менее противоречива в документе и **«метапредметная»** грань *результата*. Увлекаясь *интеграционной особенностью* грани, авторы документа почему-то «забыли» указать, что интегрируются (объединяются, обобщаются) не какие-то абстрактные составляющие, а конкретные элементы (части) системы. *Какие?*... Ответ опять «за кадром»... Естественно, что педагог-практик снова «спотыкается». Не зная, не понимая конкретику элементов, которые подвергаются интегральному укрупнению, мы делаем

себя беспомощными, «слепыми», не только в стратегии познания целостного явления, но и в тактике конкретных взаимодействий с самой системой. Да и в собственно **«предметной»** грани результата (наиболее понятной педагогу, поскольку она представлена в документе во многом традиционно) к авторам возникает немало вопросов.

Нет никаких сомнений в том, что область *научного (предметного) образования* играет значительную роль в развитии Человека. Но кто сказал, что его личностное становление **ограничивается познанием и освоением только предметно-научного опыта?**... Как можно по фрагментам системы оценивать целостность качества результата деятельности нашего воспитанника, учителя, школы в целом?.. Но ведь **если общество не видит конкретику и полноту эффективных результатов** образовательной деятельности школы и учителя, то... будет ли оно проявлять заинтересованность в создании нормальных условий для их работы?.. В целом же мы опять приходим к выводу о том, что вновь «что-то, где-то» нами **системно недоработано**.

Правда, существует и «другая сторона медали»: может быть и не надо «загружать системным аспектом» профессиональную компетентность педагога?.. Может быть, как всегда, поступить проще, по-русски, и уподобиться героям замечательного русского писателя М.Е. Салтыкова-Щедрина, мудростью и юмором которого, нельзя не восхищаться: **«... Они сидели и день, и ночь, и еще день, и еще ночь, и все думали, как бы сделать их убыточное предприятие прибыльным, ничего в оном не меняя»** ?...

1. Канаев Б.И. Внутришкольное управление и целостность педагогического процесса // Международный психолого-педагогический журнал «Magister». – №5. – 1996. – С.17-27.

2. Канаев Б.И. Об образовании: с тревогой, надеждой и улыбкой. – М.: НОУ ВПО ИКиП, 2013.

3. Канаев Б.И. Педагогический анализ результата образовательного процесса. Практико-ориентированная монография. – Москва – Тольятти: ИИО РАО, 2003.

4. Канаев Б.И. Педагогический анализ: что должен знать руководитель образовательного учреждения – М.: Сентябрь, 2010.

5. Канаев Б.И. Урок на одном дыхании. – Псков: ПОИПКРО, 2012.

6. Конражевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. – Псков: ПОИПКРО, 1996.

УДК 37.018

Взгляд академика РАО В.А. Сластенина на развитие социальной педагогики в XX веке

Плешакова Ксения Анатольевна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, e-mail: d21215411@yandex.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка начать анализ взглядов и вклада академика РАО В.А. Сластенина в развитие социальной педагогики в XX веке.

Ключевые слова: социальная педагогика, Сластенин В.А.

Look of the academician of RAE V.A. Slastenin on development of social pedagogics in the XX century

Summary. In article an attempt to begin the analysis of views and a contribution of the academician of RAE V.A Slastenin in development of social pedagogics in the XX century.

Keywords: social pedagogics, Slastenin V.A.

«Продолжаю идти по жизни тяжким трудовым шагом». В.А. Сластенин

Виталий Александрович Сластенин [7] был многогранным ученым, и проанализировать в одной статье все то, что им было сделано за полвека в педагогической и психологической науке, просто невозможно. Так, в статье «Рыцарь многонациональной педагогики В.А. Сластенин» [5], ранее мы уже попытались раскрыть основы интерна-

циональной педагогики, которые были заложены и исследованы в научной школе лично-ориентированного профессионального образования академика РАО В.А. Сластенина [4]. В этой статье мы решили затронуть вопросы социальной педагогики и социальной работы, которые были изучены и изданы в научных трудах, государственных документах, защищены в диссертациях, выполненных под руководством Виталия Александровича.

Если проанализировать диссертационные исследования, проводившиеся в данном направлении под его руководством, то начинаются они с конца 80-х годов и можно заметить тенденцию, что пик исследований вопросов социальной педагогики и социальной работы в научной школе В.А. Сластенина приходится на смену тысячелетий: Завражин С.А. «Подготовка педагогических кадров к работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками в учреждениях Наркомпроса РСФСР (1917-1935 гг.)» – кандидатская диссертация, 1989 г.; Неретин И.В. «Подготовка социального работника к организации культурно-досуговой деятельности младшего школьника» – кандидатская диссертация, 1995 г.; Койнова Ю.В. «Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского образования» – кандидатская диссертация, 1996 г.; Белинская А.Б. «Формирование практической готовности социального педагога к разрешению конфликтов среди подростков в учебном коллективе» – кандидатская диссертация, 1997 г.; Мельников Т.Н. «Социально-педагогические условия взаимодействия учителя с верующими учащимися» – кандидатская диссертация, 1997 г.; Роголева Е.Б. «Педагогические условия социальной реабилитации детей с девиантным поведением» – кандидатская диссертация, 1998 г.; Шарова И.В. «Формирование профессионально-этической культуры социального педагога» – кандидатская диссертация, 1999 г.; Кремнева Т.Л. «Подготовка социальных работников в Великобритании» – кандидатская диссертация, 1999 г.; Сосновская О.Б. «Психологические особенности подготовки социального педагога» – кандидатская диссертация, 1999 г.; Андреева И.Н. «Основные тенденции развития социальной работы в России (вторая половина XVIII – начало XX вв.)» – докторская диссертация, 1999 г.; Кремнева Т.Л. «Подготовка социальных работников в странах британского содружества» – докторская диссертация, 2006 г.

Можно предположить, что такая активность связана с решениями коллегии государственного комитета СССР по народному образованию от 13 июля 1990 г. № 14/4 «О введении института социальных педагогов» и постановлением государственного комитета СССР по труду и социальным вопросам от 23 апреля 1991 г. № 92 «О дополнении квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих и об установлении должностных окладов специалистов по социальной работе».

Конечно, дополнение квалификационного справочника такими должностями, как «социальный педагог» и «социальный работник», дало колоссальный толчок для исследований в области социальной педагогики и социальной работы не только на практическом, а также и на научно-методологическом уровне, что и было наглядно сделано и проанализировано в диссертационных исследованиях в процессе следующего 10-летия в научной школе Виталия Александровича.

По рекомендации и под редакцией В.А. Сластенина его друг и соратник д.п.н., профессор А.В. Мудрик написал учебник «Социальная педагогика» (1999) [2] и учебное пособие «Социальная педагогика» (2000) [3]. Следует отметить, что до сих пор вопросы и проблемы социальной педагогики и социальной работы являются востребованными в научной школе члена-корреспондента РАО Анатолия Викторовича Мудрика, который на протяжении многих лет работал с В.А. Сластениным на одной кафедре.

Именно эта работа в рамках научных школ факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета обеспечила формирование методологического понимания того, что социальная работа и социальная педагогика тесно связаны между собой, но при этом «всех педагогов можно считать социальными

работниками. В то же время далеко не все социальные работники являются педагогами». [1, С. 29]. «Социальная работа – профессиональная деятельность по оказанию помощи индивидам, группам, общинам в целях улучшения или восстановления их способности к социальному функционированию; создание условий, благоприятствующих достижению этих целей в социуме» [1, С. 28]. «Социальная педагогика – отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, то есть воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.)» [1, С. 15].

На рубеже веков Виталий Александрович принял участие в разработке государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», и их научно-методического обеспечения. А также на протяжении многих лет В.А. Сластенин являлся председателем Учебно-методического совета по общей и социальной педагогике и психологии УМО педагогических вузов.

На этом попытку начать анализ взглядов и вклада академика РАО В.А. Сластенина в развитие социальной педагогики в XX веке завершаем.

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Изд. 2-е, перераб. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов / под редакцией В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 184 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебное пособие. / под редакцией В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2000. – 200 с.
4. Научная школа лично-ориентированного профессионального образования В.А. Сластенина // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 4-9.
5. Плешакова К.А. Рыцарь многонациональной педагогики В.А. Сластенин / К.А. Плешакова, В.А. Плешаков // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2015. – Т. 22. – № 8 (171). – С. 70-72.
6. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 "Педагогическое образование" (10-е изд., перераб.) / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2011. – 608 с.
7. Сластенин. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

УДК 37.026.5

Развитие культурно-образовательной среды и принцип школоцентризма в наследии С.Т. Шацкого

Беляев Владимир Иванович, докт. пед. наук профессор ГБОУ ВО МО «Академия социального управления».

Аннотация: Статья освещает педагогическое наследие С.Т. Шацкого, который одним из первых выходил на государственно-общественный уровень организации и проведения воспитания и социализации молодого поколения, что имело одним из своих последствий начало разработки им основ отечественной социальной педагогики как её самостоятельной отрасли. Его общая методологическая позиция в решении этой проблемы состояла в выявлении и единении всех социальных сил и субъектов по преобразованию окружающей среды на новых социо-культурных принципах, объединение их в совместных действиях под руководством педагогического коллектива.

Ключевые слова: Принцип связи обучения и воспитания с жизнью и трудом, педагогизация среды, школа-среда, принцип школоцентризма.

Abstract: the article deals with the pedagogical legacy of S. T. Shatsky, one of the first out on the public level of the organization and conduct of education and socialization of the young generation that had as one of its consequences is the beginning of the development of the domestic foundations of social pedagogy as its independent branches. His General methodological position in solving this problem consisted in the identification and unity of all social forces and actors to transform the environment of new socio-cultural principles, uniting them in joint actions under the guidance of the teaching staff.

Keywords: the Principle of connection of education and upbringing with life and labour, pedagogical environment, school environment, the principle of salientia.

Принцип связи обучения и воспитания с жизнью и трудом неумолимо ставил перед С.Т. Шацким вопрос об отношении и взаимодействии школы с окружающей средой, что и приводило его, в конечном счёте, к идее педагогизации окружающей школу среды: школа должна стать социокультурным центром не только для детского, а и для взрослого населения.

Первые контакты с окружающей средой в процессе педагогической работы произошли летом 1905 г. в Подмосковном Щёлково по инициативе рабочих ближайших фабрик: они приходили вечером в организованную С.Т. Шацким и А.У. Зеленко летнюю колонию для детей из приюта «поспорить», предметом споров «была политика и культура, интерес и общественный долг в работе, свобода и принуждение». Эта связь была хрупкой, т.к. колонисты «заметно отражались от деревни, относившейся к нам или безразлично, или враждебно» (1, т.1, с. 242-244). Организованного и целенаправленного взаимодействия колонии с окружающей жизнью не было: контакты носили эпизодический характер, они возникали по инициативе извне, дети в них активного участия не принимали.

Идея педагогизации – окультуривания – окружающей школу среды выростала у С.Т. Шацкого постепенно: уже в первом созданном ими детском клубе «Сетlemente» он начинает работу с родителями детей, приходивших в клуб; к ней привлекаются и рабочие-подростки; возникают первые попытки работы с улицей и т.д. Уже в первых замыслах педагогической работы с детьми у него присутствовала идея культурно-образовательной работы в окружающей среде: «Мы вступили в борьбу со школой, с мёртвыми педагогами, с обществом, наконец, с семьями, и эту борьбу будут вести с нами все те дети, которым мы дадим свой угол, где они станут распоряжаться по своему... Мы широко откроем двери» окружающей жизни. А.У. Зеленко также видел, что работа «только с детьми недостаточна: надо работать с их семьями, с округом, с местным населением, иначе культурная деятельность всегда оторвана от жизни» (1, т.1, с. 255-256). Умственная, художественная и трудовая жизнь, организованная в «Сетlemente», постепенно распространяла своё влияние и на родителей: заинтересованные рассказами детей, они приходили познакомиться с сотрудниками клуба. Некоторые из них, «несмотря на свой трудовой день, предлагали своё участие в работе». С их помощью велось рукоделие, черчение и фотографирование (Там же, с. 285). Здесь мы также видим, что инициатива взаимодействия работы с населением принадлежит в основном не сотрудникам клуба, она обращена во внутрь - в помощь клубу – детям и его сотрудникам. Эта родительская инициатива свидетельствовала о необыкновенной востребованности – актуальности – той работы, которую начинали педагоги. Их коллегами выступают самые заинтересованные взрослые-родители, хотя количество их весьма ограничено. Однако из этого эпизода очевидна объективная природа этого взаимодействия, самой идеи педагогизации среды как средства, формы и направления развития ресурса её культурно-образовательного потенциала и подключения его к «большому» воспитательному процессу.

Значительное продвижение в этом вопросе наступает в 1909г. Раскрывая задачи общества «Детский труд и отдых», С.Т. Шацкий формулирует две основные силы, дейст-

вующие «одновременно и в близком соседстве», т.е. во взаимодействии: первая - сила культуры, созидаящая прогресс общества, находящая своё яркое выражение в школах, университетах, музеях и т.д., и сила невежества, темноты, голода, тормозящая работе первой и, в противоположность ей, действующая всюду, днём и ночью, эта сила и создаёт грозную опасность для детских умов и характеров». Он отмечал главные слабости школ и приютов: они задаются целью только книжного обучения; приюты не входят в тесное соприкосновение с жизнью и потому не могут влиять на неё. Он сравнивал их с монастырями, т.е. закрытыми учреждениями, отсюда и результат: дети в них «слишком пассивны, вялы, несамостоятельны» (1, т.1, с. 287-289).

Как и всегда, идя от ребёнка, от его природных свойств, которые он сводит к пяти характеристикам - у детей сильно развит инстинкт общительности; они - настойчивые исследователи по природе; им свойственно созидание-делание; они стремятся проявить себя, собственные впечатления; огромную роль играет инстинкт подражательности, С.Т. Шацкий видел главную задачу воспитания в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя ни одного из них, дорожа детскими запросами, так, чтобы это было бы более интересным, чем на улице. Он впервые называет основного врага воспитательного процесса - улицу (форма главной отрицательной силы, негативный образ окружающей ребёнка среды) (Там же).

Улица создаёт беспорядочность впечатлений, неустойчивость настроений, она возбуждает нервы и создаёт дикие характеры, подавляет разумную волю, но «она привлекает быстрым удовлетворением детских инстинктов, любопытства, общительности и могуче действует на детскую подражательность». (Там же, с. 290). Она даёт всё! И педагог, задавая вопрос: что мы можем противопоставить улице? – отвечает: педагогически организованный детский труд - разнообразный, удовлетворяющий их потребности созидания и исследования; создающий простор для общения, творчества; этот труд должен существенно отличаться от труда взрослых тем, что *он должен быть общеобразовательным* (выд. авт). С.Т. Шацкий писал: «Наше общество надеется бороться с улицей при помощи самих же детей. Если дети приучатся к созидательной деятельности, если работа будет захватывать их интересы, их творческие инстинкты, то они сами и создадут для себя прочный оплот против того, что тянет их назад, что ожесточает, притупляет и отдаёт во власть диких инстинктов, создавая из них грозную опасность для культуры» (1, т.1, с. 292).

Отсюда видно, что идея педагогизации среды как фактора культурно-образовательного значения пока отсутствует: он пока видит проблему негативного влияния улицы на ребёнка и предлагает решение в более лучшей и интересной организации деятельности детей в самом клубе: формируя здоровые, устойчивые навыки трудовой жизни детей, общество «Детский труд и отдых» намеревался таким образом вести с ней борьбу с помощью самих детей. Но это уже был период активного осознания противостояния и противоборства двух сил, влияющих на ребёнка. Однако пока ещё пассивного культурно-образовательного влияния на этот фактор. Причины видятся следующие: педагог находился пока под сильным влиянием идей концепции «свободного воспитания» (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой и др.), которые предполагают изоляцию образовательного процесса от общества и перенесение его в природу; опыт первых контактов «Сетlementa» с окружающей средой закончился плачевно – он был закрыт властями «за пропаганду идей социализма среди детей»; потребовалось много усилий, чтобы возродить педагогическую работу под новым именем «Детский труд и отдых» и нельзя было допустить оплошности; сил и средств культурно-образовательного влияния на улицу было чрезвычайно мало и, может быть, он даже осознавал угрозу новому делу, если войти в прямой контакт с улицей. Поэтому он и видел пока борьбу с улицей и будущую победу в прекрасной организации самого общества «Детский труд и отдых». Серьёзного разрешения эта проблема первоначально не получила и в опыте школы-колонии «Бодрая Жизнь». Это было всё ещё «замкнутое, пока детское общест-

во», не было достигнуто «систематической и организованной работы» с окружающей жизнью (1, т.1, с. 450).

Центральной педагогической проблемой для коллектива Первой опытной станции Наркомпрос РСФСР (1919 г.) становится «школа-среда», связь воспитания с экономическими, социальными, культурными условиями жизни. В 1922 г. С.Т. Шацкий писал, что школа в новых общественно-политических условиях создаёт свою «специальную среду», что школа, «стоящая рядом с жизнью», составляет необходимую часть её. Из массы влиятельных на воспитательный процесс факторов школа избирает наиболее благоприятные для жизни ребёнка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. В дальнейшем его взгляды на эту проблему получают мощное развитие. Их концептуальные положения он формулирует в статье «Школа и строительство новой жизни» (1925г.). Педагог говорил о трёх основных пониманиях термина «участие школы в строительстве жизни»: эмоциональном, изучающем и производственном - собственно строительном. Основными сферами выступают экономика и быт: «Работать над изменением экономической организации, не задевая быта, - это значит делать полдела. Работать над изменением бытовых форм, не ставя их в связь с экономическими условиями среды-значит работать впустую». Школа рассматривает экономические и бытовые явления, протекающие в среде, «с точки зрения педагогической, т.е. с точки зрения того влияния, которое отражается на детях. Дети связаны со средой, они тесно соприкасаются с ней, и понимать детей, разбираться в детской жизни, в детских характерах, вкусах, интересах вне среды, независимо от среды невозможно» (2, т.2, с. 123-124). Реальный план школьной работы диктуется экономикой и бытом среды (всё выд. авт.). С.Т. Шацкий не произносит пока термина «педагогизация среды», однако сущность понимания им взаимодействия школы с её окружением адекватно ему: культурно-образовательное влияние окружающей школу среды выступает одним из основополагающих факторов влияния на формирование личности ребёнка; это влияние должно быть педагогически целесообразным; игнорирование этого фактора школой во многом сводит на нет - «стирает» культурное влияние школы.

Активное участие школы в строительстве новой жизни было определено второй программой РКП(б) и педагогически трансформировалось через Гусовские программы. Особая роль отводилась школе в осуществлении культурной революции. Активно участвуя в переустройстве жизни, школа строила и самую себя, а главное - в этом процессе формировался новый тип личности, т.е. школа, следовательно, педагоги и учащиеся выступали средством построения социализма, приобретая в этом процессе необходимые знания и навыки. Эта позиция берёт своё идейное начало от известного тезиса: обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой сами люди творят эти обстоятельства (К. Маркс). С.Т. Шацкий пытался остаться верным себе: «Мы будем неустанно повторять, что единственная задача школы-организовать детскую жизнь». (2, т.2, с. 65), т.е. он, как всегда, шёл от детей к педагогике. В условиях естественного взаимодействия ребёнка с окружающей средой, оказывающей на него сильное влияние, правильно организовать воспитательный процесс можно только с учётом этого фактора; жизнь и окружение ребёнка необходимо изучать и с учётом этого знания изменять его; школа - «организатор массового воспитания детей», она должна взять на себя всю работу о детях, «независимо от того, посещают они школу или нет» (2, т.2, с. 127).

Таким образом, педагог, видя негативные последствия превращения школы и детей в средство построения нового общества, пытался минимизировать отрицательные влияния этого постулата, провозглашая школу ведущим субъектом социализации и воспитания учащихся. Однако он наивно заблуждался, надеясь развести школу с государством в этих вопросах, определяя некую независимость взаимодействия школы с «детской жизнью».

Школа не может быть «школой вообще», а школой «в данных условиях», отмечал педагог. Условия, среда определяют характер работы школы. Одна из её главных задач

- «сливать, сплавлять школу с детской жизнью». Школа тысячами нитей связана с жизнью. Из разнообразного сплетения явлений социальной и материальной среды, окружающей детей, создаётся та или иная форма детского быта, широко развивающегося там, где дети могут постоянно общаться друг с другом. Мы можем препятствовать его развитию, не пуская детей на улицу, если не считаем общение детей чем-то важным, а можем сознательно идти им навстречу (клубы, площадки для игр, кружки, детские организации...). Школа постоянно и надолго собирает детей вместе. Среда, в которой действует школа - «широкая детская жизнь» (выд. авт.). В ней выделяется особая структура - именно часть всего целого - школа (выд. нами), которая при правильной организации должна выполнять свою главную роль - советчика, организатора, инструктора и контролёра (2, т.2, с. 41-43).

Так, С.Т. Шацкий впервые в отечественной педагогике формулирует принцип школоцентризма: школа должна быть воспитательным центром в районе своей деятельности; она - главная организующая и направляющая сила в микросреде. Школа - часть воспитательной среды, следовательно, необходимо педагогизировать эту среду, т.е. сделать её воспитательной, что и составляет сущность этого процесса. Педагогизация среды - это её преобразование и организация с целью создания наиболее благоприятных воспитательных условий и воздействий с её стороны на развитие ребёнка; это превращение её стихийного и зачастую негативного влияния на него в педагогически организованный целесообразный фактор - целенаправленный, организованный, управляемый. Педагогизация среды выступала составной частью культурной революции. В целом идея «педагогизация среды» была направлена на создание культурно-образовательных педагогических условий, способствующих всестороннему развитию личности ребёнка.

Педагогизация среды включала следующие основные направления работы: общественно-культурную работу среди взрослого населения с целью повышения общего культурного уровня и ликвидации неграмотности; овладения ими основами педагогических знаний, необходимых для воспитания детей в семье; овладение знаниями и умениями в области экономики и быта (от минимума знаний элементарных санитарно-гигиенических норм и правил по их благоустройству до совместной работы со школой и общественными организациями по благоустройству своего района; в области социальной жизни - всё большее вовлечение и привлечение взрослого населения района, семьи, местных учреждений (сельсовет, завком, жилищные товарищества и т.п.) в педагогический процесс; в области государственной - школа должна была интересоваться работой госорганов и учреждений, охватывающих обширные слои населения и общества, которые помогут разобраться в проблеме, в направлении работы и оказать практическую помощь педагогическим организациям; школа должна научиться работать вместе с партией, советскими органами, кооперативами и т.д. в строительстве новой жизни и воспитании новых людей; главная задача школы - «социально склеивать усилия» всех субъектов, имеющих воздействие на среду и самого ребёнка, придавать всей этой сложной и многогранной работе педагогическую ориентацию, значимость и сущность.

Может сложиться впечатление, что С.Т. Шацкий, как и В.Н. Шульгин, уводили школу от выполнения своего педагогического дела, требуя «другой школьной организации» - привлечения широких слоёв населения, которые строят новую жизнь и создают тем самым иную среду для детей и населения, что школа как бы растворяется при этом в этой среде и т.д. Однако это был выход С.Т. Шацкого на более широкий взгляд на педагогическое дело в целом, связанный с его народным характером, идеей трудовой школы и т.д.: «Работа эта массовая, и единственной основной задачей нашей является организация массовых усилий воспитывать детей, подростков, молодёжь» (2, т.2, с. 160). С.Т. Шацкий не мог абстрагировать и изолировать школьную работу от педагогических задач, растворить её в окружающей жизни, переориентировать её полностью

на решение задач, поставленных партией, т.к. главным ориентиром для него в решении всех проблем были и оставались интересы детей. По существу перед школой ставилась задача организации педагогического влияния на ребёнка не только внутри неё, а и во вне, т.е. на весь процесс социализации ребёнка. Одним из первых в стране С.Т. Шацкий выходил на проблемы социальной педагогики.

Определяя задачи ПОС, единство теории и практики он рассматривал как фундамент социальной педагогики: «С теоретической стороны основным является вопрос о влиянии среды на детей (роль факторов воспитания); со стороны практической нас интересует содержание, формы и методы совместной работы со средой взрослых и средой детской. В этой постановке теория тесно связана с практикой, образуя основание социальной педагогики». (1, т.3, с. 252). Основным источником развития индивида он видел не во врождённых качествах ребёнка, не в генетически заложенных инстинктах самораскрытия и саморазвития, а в социальных условиях и общественных отношениях, в окружающей ребёнка среде. «От педагогики субъективной, эмпирической, отдельных удач и неудач... мы переходим к педагогике объективной, отыскивающей наши удач и неудачи в явлениях жизни, среды, с которой связаны и носителями влияния которой они являются» (2, т.2, с. 162). Движение от ребёнка к среде и от среды к ребёнку становилось главным в социально-педагогической деятельности новатора и коллектива Первой опытной станции.

Он акцентировал внимание на то, что «общественное бытие определяет общественное сознание», на важность включения детей в деятельность по преобразованию окружающей их жизни: изменяющаяся среда оказывает воспитательное воздействие на ребёнка. Однако это включение должно быть согласовано с детьми – их возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями. В его опыте появляется новый элемент, которого не было ни у одного из предшественников - общественно полезная деятельность, направленная на изменение социокультурных условий его жизни, связанная с навыками коллективной работы. Школа живёт в тесном соприкосновении с детским обществом, социумом в целом. Индивидуальное развитие ребёнка должно быть определено в контексте общественных целей и ценностей, и поэтому школа организует детское общество в сообщество или содействует его организации. В особенности большое значение имеют «деловые детские организации, т.е. производственные, сельско-хозяйственные, кооперативные объединения детей, *которыми должна быть покрыта вся страна* (выд. нами); это даст нам, между прочим, большую прочность общественно-политической сплочённости детских групп. Школе нужно уметь находить такие «дела», которые, имея общественное значение, были бы полезны и нужны для организации детского населения. Школа должна поддерживать детскую инициативу в создании массового детского движения» (2, т.2, с. 157).

Изменение среды, её педагогизация возможны «лишь при участии в ней тех живых сил, которые среду образуют, будь это дети или взрослые. Таким образом, привлечение этих сил к совместной работе со школой неизбежно» (2, т.2, с. 161). Сущность педагогизации среды для С.Т. Шацкого состояло в выявлении и развитии её культурно-образовательного потенциала на основе совместной работы школы с окружающим населением; кооперирование воспитательных усилий всех субъектов среды с целью усиления её воспитательного и образовательного воздействия на детей и население района школы; создание своеобразного социокультурного «раствора», в котором наиболее эффективно будет происходить развитие ребёнка и взрослого. Природа этого процесса имеет объективный характер, т.к. у общества, населения, детей и педагогов имеется огромный общий интерес - воспитанный ребёнок, хорошо подготовленный к самостоятельной жизни.

Подводя некоторый итог, можно сказать, что С.Т. Шацкий выходил на государственно-общественный уровень организации и проведения воспитания и социализации молодого поколения, что имело одним из своих последствий начало разработки им

основ отечественной социальной педагогики как её самостоятельной отрасли. Его общая методологическая позиция в решении этой проблемы состояла в выявлении и единении всех социальных сил и субъектов по преобразованию окружающей среды на новых социо-культурных принципах, объединение их в совместных действиях под руководством педагогического коллектива. В результате этого и должно было более успешно осуществляться воспитание и перевоспитание населения района. Общая тенденция этого процесса шла от привития элементарных навыков культуры быта - к элементам педагогической культуры для всех. Идея педагогизации окружающей школу среды реализуется через принцип школоцентризма.

К началу XX века в России существовала сеть различных детских учреждений, благотворительных в основном по своему характеру. В их деятельности было много позитивного: богатство форм, разнообразие подходов, охват почти всех возрастных групп, общественный и государственный характер воспитания и т.д., но было и много проблем: государственными, религиозными, общественными и частными организациями эта работа осуществлялась на эмпирическом уровне; она не имела координационного центра; вопросы умственного, физического, нравственного, трудового и эстетического развития ребёнка занимали второстепенные места и зачастую были связаны друг с другом; главным в их работе было дать основы профессиональной подготовки; отсутствие учебно-методического обеспечения, руководств и т.д. Главным же недостатком было то, что школа к этой работе не имела никакого отношения: педагоги считали внешкольную работу с детьми, организацию среды их обитания вне своих функций. Социально-педагогической работой с детьми занимались, как правило, непрофессионалы. Бывшие в то время приюты, институты, исправительные учреждения становились «местом уродливой детской жизни» (1, т.1, с. 288; 2, т.2, с. 72).

Исключение составлял опыт первых Воскресных школ и Народных домов: именно школьные работники организовывали и проводили в них социально-педагогическую деятельность. В целом же этой работой занимались не педагоги и поэтому собственно педагогической её можно было назвать условно. В изменившихся исторических условиях школа, по мнению С.Т. Шацкого, должна была возглавить эту работу, т.е. стать центром воспитания детей в районе своей деятельности «школа-центр, куда педагоги приносят результаты своей работы с детьми, откуда они получают ряд указаний, а работа педагога должна идти и вне школы, - в семье, на улице, - везде, где протекает жизнь ребёнка» (3, л. 75). Школьные организации «гораздо больше, чем всякие другие общественные учреждения, входят в соприкосновение с каждой отдельной семьей, а, следовательно, и с каждой отдельной хозяйственной единицей. Никакая другая отрасль общественной работы не обладает такими возможностями дифференцированного, постоянного, почти ежедневного общения со значительными кругами населения, как школа» (2, т.2, с. 163). Эти контакты должны были оформляться в педагогическое взаимодействие, в педагогику среды. Педагог изучает окружающую среду, чтобы лучше понять ребёнка и влияние окружения на его развитие, он организует и преобразует её, чтобы создать оптимальные условия для обучения и воспитания ребёнка.

Педагогический процесс «не протекает целиком в школе, а только небольшой, хотя весьма ответственной, его частью, ... мы должны уметь выделить основные факторы воспитания - природу, экономику, быт, социальную организацию, ... наше дело работать над тем, чтобы эти факторы были всё более и более благоприятны для детской среды. ...наше дело-вносить свою долю в изменение этих факторов, а для этого рассматривать их как педагогические. Задача современной русской школы - разрабатывать ещё новые области социальной педагогики» (2, т.2, с. 162). Окружающая среда распадается на несколько составляющих- «пластов». Есть близкий пласт - семья, деревня, город, есть другой пласт - страна.» Только разобравшись в отражениях этих бытовых пластов на ребёнке, мы можем подойти к его индивидуальности. Констатируя влияние среды, его силу и значение, мы можем понять её «педагогику», в которой есть

свой собственный метод воздействия. Его-то и надо изучать, ибо мы должны подойти к пониманию благоприятной среды для детей и их воспитания путём осмысленной её организации» (2, т.2, с. 78). Таким образом, педагог выходил с решением проблемы педагогизации среды окружающей ребёнка на самую главную и болевую проблему педагогики – гармонизацию воспитания ребёнка как гражданина и развитие его индивидуальности.

Школа в то время, особенно в сельской местности, была единственной организованной культурно-образовательной силой. Она функционально предназначена для решения этой задачи. В ней были сконцентрированы профессиональные силы для работы с детьми, необходимо было распространить эту работу во вне её стен - в среде их жизнедеятельности. Этого требовала и новая целевая установка – всестороннее и гармоничное развитие ребёнка: только трудовой подготовкой не исчерпывается процесс воспитания; окружающее школу население было отсталым в своей основной массе; школа должна была распространить своё культурно-образовательное влияние и на взрослое население - сделать из равнодушной и неграмотной массы активных сторонников и союзников нового воспитания. Вся работа при этом ложилась на плечи педагогов и в этом был её большой минус: общественная работа заслоняла и даже мешала учебной; учителя работали по 16-18 часов в сутки, от чего страдала их школьная работа; значительно осложнялась планирование и руководство школьным делом. Однако в тех условиях, по изложенным выше причинам, такой подход был оправдан.

«Педагогизация среды» осуществлялась на основе широко организованной исследовательской работы. Она велась в бытовом, экономическом, природном и социальном направлениях. Школа представлялась С.Т. Шацкому, как и Л.Н. Толстому, лабораторией, в которой педагогический процесс связан живыми нитями с окружающей жизнью и органически взаимодействует с этой средой, что способствует эффективности её работы с детьми и окружающим населением. И в этом плане идеи педагога-новатора - «педагогизации среды», «трудовой школы» и «народности» - создавали предпосылки для возникновения идеи антропологического подхода в педагогическом процессе, который органически связан со всеми предыдущими идеями и как бы замыкает (закольцовывает) круг основных идей его концепции: идя от народности, желая блага ребёнку, видя трудовое начало в основе организации всей его жизнедеятельности, считая необходимым создание благоприятных условий для его развития не только в школе, а и во всей среде его обитания, он должен был неумолимо придти (вернуться) к ребёнку: чтобы его хорошо воспитывать, его нужно хорошо знать, следовательно, изучать.

Опыт С.Т. Шацкого по развитию культурно-образовательного потенциала окружающей школу среды сохраняет (и будет сохранять) свою актуальность, ввиду непреходящей ценности его теоретико-методологических основ: вышеназванные идеи и принципы его концепции имеют инновационную природу, т.е. они содержат и несут в себе высоко гуманные общечеловеческие смыслы, которые не подвержены действию времени и не имеют партийной принадлежности. Они «работают» на будущее, опираясь на опыт прошлого и достижения настоящего. Так, например, его идея неразрывной взаимосвязи школьной и внешкольной (дополнительного образования) реализуется сегодня (и в будущем) через ведущий принцип современной педагогики и образования – принцип непрерывности. Это взаимодействие должно осуществляться на основе принципов открытости, сотрудничества, взаимной ответственности и др., которые образуют теоретический базис инновационной педагогики. Привлечение и вовлечение детей и родителей в совместную деятельность со школой и организациями дополнительного образования на основе взаимной заинтересованности и взаимной ответственности также определяет стратегию развития культурно-образовательной среды как фактора самопроявления, самоутверждения и самореализации личности (4, с. 114-125; 181-191; 202-217).

1. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х т./ Под ред. И.А. Каирова и др. – М., 1962
2. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х т./ Под ред. Н.П. Кузина и М.Н. Скаткина. – М., 1980
3. Научный архив РАО. ф.1, оп.1, ед.хр. 201, л.75
4. Беляев В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого. – М., МНЭПУ, 1999

УДК 37.013

Вклад М.М. Манасеиной в создание теоретических основ отечественного семейного воспитания

Савченко Татьяна Александровна, д.п.н., доцент, декан Северо-Восточного государственного университета, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики, г. Магадан.

Аннотация: в статье раскрывается вклад М.М. Манасеиной в развитие теории и практики семейного воспитания, которая впервые в России предприняла попытку рассмотреть воспитание ребёнка от рождения до юности как непрерывный процесс в единстве его физического, нравственного и умственного развития.

Ключевые слова: семья; воспитание детей в семье; воспитание настроений; право ребёнка на ошибку.

Contribution MM Manasein to the creation of the theoretical foundations national family education

Savchenko Tatyana Alexandrovna, doctor of pedagogical sciences, associate professor, dean of the Northeastern State University, Head of the Department of General and Social Pedagogy, Magadan.

Abstract: the article reveals the contribution of M.M. Manaseina in the development of the theory and practice of family education, which for the first time in Russia attempted to consider the education of the child from birth to adolescence as a continuous process in the unity of his physical, moral and mental development.

Keywords: family; upbringing of children in the family; the education of sentiment; the child's right to a mistake.

Семья есть непреходящая социальная и государственная ценность, достигнутая обществом в процессе его эволюции. Понимая это, уже первые правители Киевской Руси проводили политику укрепления и возвышения семьи как первоосновы государства и общества [2, с. 35-37]. Понимая, что естественной и первоначальной средой воспитания ребенка является семья, К.Д. Ушинский писал: «Одна из первейших обязанностей всякого гражданина и отца семейства – приготовить из своих детей полезных для общества граждан; одно из священных прав человека, рождающегося в мире, – право на правильную и доброе воспитание». Это право на «правильное» воспитание обязывало родителей осознать всю полноту гражданской ответственности своего родительского долга, требовало от них рассматривать воспитание своих детей как проблему общественного значения.

Особую роль в этих вопросах Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский отводили матери, придавая ее воспитательной деятельности высокое общественное значение. Мать ближе всех стоит к детям, она лучше, чем кто бы то ни было, знает их индивидуальные особенности. У нее больше возможностей влиять на детей, общаться с ними в процессе повседневной жизни. Являясь воспитательницей детей, мать становится воспитательницей народа, во многом определяя не только его будущее, а и всей страны. Н.И. Пирогов называл их «зодчими человечества», закладывающими краеугольный камень в его основание и говорил о необходимости предоставления женщине равного права на образование. Ему вторил К.Д. Ушинский: возникает «необходимость полного всесто-

ронного образования для женщины, ... имея в виду высокую цель – провести в жизнь народа результаты науки, искусства и поэзии» [5 т. 1 с. 23, 27-28; 4, с. 50-51].

Воспитание детей в семье требовало специальной разработки этой проблемы и создания отечественных концепций в этой архиважной области. Одной из первых в этой сфере начала свои уникальные исследования Мария Михайловна Манасеина (1842–1903 г.). Она родилась в семье ученого-археолога и всю свою научную и писательскую деятельность связала с Петербургом. Исключительность ее разработок состоит в том, что они охватывали возраст от первых лет жизни до окончания университета (20-21 год). Кроме того, она рассматривала вопросы воспитания как врач, будучи доктором медицины, как педагог, психолог и физиолог. Этот комплексный междисциплинарный подход позволил ей сделать вывод: воспитание – самая важная и сложная наука.

Ее первая книга «О воспитании детей в первые годы жизни» была опубликована в 1870 г., и получила одобрительные отзывы. Автор писал, что необходимо знать будущим родителям для рождения полноценного ребенка – о влиянии наследственности, опасности браков между близкими родственниками, о гигиене беременности. Опираясь на педагогику, психологию и физиологию, М.М. Манасеина сделала важный в теоретическом плане вывод: воспитание должно быть целостным и комплексным, правильное развитие ребенка возможно в единстве физического, нравственного и умственного воспитания: тогда он развивается целостно, т.к. все эти направления взаимообусловлены, взаимодействуют и взаимодополняют друг на друга [3, с. 37; 1, с. 407].

М.М. Манасеина отмечала, что большинство книг по педагогике состоит главным образом «из полемики против настоящего способа воспитания, относительно же положительных правил воспитания содержание большей части книг оказывается крайне бедным». «Механизм воспитания», по её убеждению, должен быть превращён в науку, в то время как многие книги почти не имеют фактических оснований, общих законов воспитания, а сущность и цель воспитания в них «определяется весьма различно» [3, с. 18; 1, с. 408].

В книге «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования» она сформулировала центральную задачу, что каждому ребёнку предстоит быть *человеком*, и ему предстоит вести жизненную борьбу во всевозможных её видах, борьбу с природой, борьбу с другими людьми и, главное со своими собственными дурными наклонностями, со своим собственным эгоизмом. Для всего этого будущий человек должен научиться самостоятельно наблюдать, думать и самостоятельно действовать. Не следует забывать, что «всякое самонаблюдение, самодисциплинирование является всегда и везде результатом самостоятельной и деятельной психической жизни; а для этого человек должен привыкать, с пеленок, самостоятельно пользоваться дарованными ему душевными силами и способностями, и тогда-то он действительно может обрести свободу мысли, слова и действий». Она настаивала: «маленьких детей надо вести так, чтобы они привыкли самостоятельно мыслить и отстаивать свои детские мнения, и окружающие люди должны с полной терпимостью совершенно серьёзно относиться к детским умозаключениям, как бы наивны и ошибочны они не были» [1, с. 409].

Таким образом, М.М. Манасеина утверждала, что воспитание ребёнка должно начинаться с момента его рождения, что родители должны предоставлять ему возможность свободно развивать не только в физическом, а и в психическом и нравственном направлении, что в основе работы с ребёнком должно быть уважение к его взглядам, суждениям, умозаключениям – к его личности. В отечественной педагогике это было началом разработки научно-методических основ семейного воспитания. Ни до, ни после этого труда не было попыток в одной работе охватить воспитание как непрерывный и комплексный процесс от рождения ребёнка и до его зрелости.

Хорошее настроение чаще всего преобладает у людей заурядных способностей: они не претендуют на многое, удовлетворены имеющимся у них и достигнутым. Ни одна из

сторон душевной жизни такого человека не развивается чрезмерно, в ущерб другим. Все душевные силы получают необходимую и посильную деятельную работу. В итоге – жизнерадостное настроение преобладает у людей такого типа. Не во всём с ней можно согласиться, но обращение к этой сфере личности и попытки разобраться с взаимосвязью и взаимодействием эмоционального настроения личности с другими её сторонами вызывает положительную реакцию. Чувства и настроения одного человека передаются другому – уныние, смех, слёзы и т.д. При виде плачущего человека мы сначала мысленно, а затем реально повторяем его мимику, в результате чего нам передаётся и настроение этого человека. Однако, пишет М.М. Манасеина, это не значит, что нам передаются все чувства плачущего или смеющегося человека. Она даёт развёрнутую классификацию и характеристики определённых групп настроений, связывая их с самочувствием ребёнка, наличием у него различных расстройств, перегрузками и т.д.

Так, например, дети холерического типа, писала она, склонны к раздражительности, вспыльчивости. Они всегда подвижны, чем-то обеспокоены, не могут сидеть на месте. Они, как правило, способны к обучению, достаточно быстро усваивают материал, имеют богатое воображение, часто вступают в споры и т.д. Они общительны, не жадны, но бывают и застенчивы. Однако их высокая динамичность поведения создаёт порой значительные трудности для педагогов и детей в их обучении, воспитании и развитии. С ними требуется особенно внимательная работа, направленная на воспитание внимания, усидчивости, развитие способности доводить дело до конца – ритмическая гимнастика, игры, требующие выдержки и внимания. Таким образом, педагог-врач указывала на взаимосвязь поведения и настроения ребёнка с типом его темперамента, указывала на необходимость изучения его характеристик.

Особое внимание придаётся пище ребёнка, её принятию, окружающей обстановке при этом. Естественная и здоровая пища наиболее удовлетворяет физиологические потребности детей, способствует нормальному функционированию печени и других органов, обеспечивая насыщенность и полноценность кровотока. Нельзя приучать ребёнка к торопливому поглощению пищи. Воспитание воли осуществляется постоянно: ребёнка мучит жажда и он хочет залпом выпить стакан воды; постарайтесь, чтобы он пил мелкими глотками, постепенно; объясните, что только так хорошо утоляется жажда.

Таким образом, для ребёнка она утверждала «право на ошибку» и серьёзное отношение к ней со стороны взрослых, ставя вопросы принципиальной важности: создавая условия и пространство для развития его самостоятельности, педагоги должны внимательно относиться к его суждениям, вплоть до того, что следует задумываться на тем, что несовпадение их взглядов с детскими вовсе не означает правильность только их взрослых представлений. Право на ошибку становилось правом ребёнка на «свою» правду, которую взрослые обязаны уважать [1, с. 409-410].

М.М. Манасеина открыла один из удивительных феноменов детства, справедливо указывая на особенность восприятия детьми окружающего их мира: им кажется «вполне вероятным, что все животные, растения и даже предметы неорганического мира и чувствуют, и рассуждают подобно людям». Таким образом, она убедительно показала, что мир взрослого и мир ребёнка весьма различны, чтобы хорошо воспитывать детей, взрослым необходимо этот мир знать, следовательно, изучать. Его центром является сам ребёнок.

Таким образом, М.М. Манасеина впервые в отечественной педагогике предприняла попытку рассмотреть воспитание человека от рождения до завершения юношеского возраста как непрерывный процесс в единстве физического, нравственного и умственного развития. По её мнению, *педагогика «возможна только как опытная наука*; все свои правила, все свои положения она должна вырабатывать путем опыта, а отнюдь не априори». Все педагогические усилия должны быть направлены на развитие субъектности воспитуемого в процессе его разностороннего развития. [3, с. 21; 1, с. 410].

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в./ Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – с. 608.
2. История педагогики в России: Хрестоматия. Для студ. гуманитарн. факульт вузов/ Сост. С.Ф. Егоров – 2-е изд. стереотипн. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 400 с.
3. Манасеина М.М. О воспитании детей в первые годы жизни. 2-е изд. испр. и доп. – СПб., 1874. – 277 с.
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения/ Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Са-венко; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические соч. в 2-х т. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 584 с. – Т.2. – 440 с.

УДК 37.022

Проектирование региональной модели негосударственного института оценки качества дополнительного профессионального образования с компонентом интерактивного мониторинга профессионального заказа

Расташанская Татьяна Владимировна, проректор ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», к.п.н., г. Москва, e-mail: rastashanskayaty@mioo.ru; Данилова Татьяна Николаевна, эксперт отдела теории и методологии ДПО ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», к.п.н., г. Москва, e-mail: tn-danilova@mail.ru; Кошлай Галина Павловна, магистрант 2 курса кафедры управления образовательными системами института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, e-mail: galimos@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос проектирования региональной модели негосударственного института оценки качества дополнительного профессионального образования в социальном, мировоззренческом, методологическом, нормативно-правовом, организационно-технологическом и финансово-экономическом аспектах. Также поднимается проблема пересмотра стратегии и целей развития системы дополнительного профессионального образования педагогов и руководителей образовательных организаций

Ключевые слова: оценка качества; дополнительное профессиональное образование; мониторинг; профессиональный заказ; негосударственный институт оценки качества образования; экспертиза, система, системный подход.

Design of regional model of non-state institute of an assessment of quality of additional professional education with a component of interactive monitoring of the professional order

Rastashanskaya Tatyana Vladimirovna, the vice rector of GAOU IN «The Moscow institute of open education», Danilova Tatyana Nikolaevna, the expert of department of the theory and methodology of DPO GAOU IN «The Moscow institute of open education», Koshlay Galina Pavlovna, undergraduate 2 courses of chair of management of educational systems of institute of social arts education of FGBOU WAUGH «The Moscow pedagogical state university»

Summary. In article the question of design of regional model of non-state institute of an assessment of quality of additional professional education in social, world outlook, methodological, standard and legal, organizational and technological and financial and economic aspects is considered. Also the problem of revision of strategy rises and is more whole than development of system of additional professional education of teachers and heads of the educational organizations

Keywords: quality assessment; additional professional education; monitoring; professional order; non-state institute of an assessment of quality of education; examination, system, system approach.

Вопрос проектирования региональной модели негосударственного института оценки качества дополнительного профессионального образования (далее – НИОК ДПО), рассматривается в нескольких аспектах.

Социальный аспект проектирования модели НИОК ДПО обусловлен необходимостью обеспечения высокого качества дополнительного профессионального образования как ключевого механизма совершенствования кадрового ресурса отрасли образования в контексте технологических, методических и содержательно-мотивационных установок. Региональная модель НИОК ДПО ориентирована на отражение реальных социальных потребностей в высококвалифицированном специалисте, способном работать в условиях трансформации парадигмы образования и обеспечивать гарантии качества образования.

Мировоззренческий аспект связан, во-первых, с необходимостью создания альтернатив сложившимся стереотипам в области вопросов оценки качества образования, которые всегда связывались лишь с оценкой государства, во-вторых, с расширением показателей оценки образовательной деятельности организаций, осуществляющих реализацию программ ДПО. А в-третьих, с ориентацией систем оценки в сторону потребителей образовательных услуг, с необходимостью создания условий их участия в процессах управления системой дополнительного профессионального образования. В новых социально-экономических условиях функционирования сферы образования акцент в системах управления качеством образования должен ставится на создании независимых альтернативных государственным институтам оценки качества образования.

Методологический аспект изменения модели НИОК ДПО обусловлен необходимостью разработки объективных характеристик качества дополнительного профессионального образования, которые неразрывно связаны с социальными и профессиональными представлениями потребителей образовательных услуг.

Нормативно-правовой аспект отражает необходимость адекватного юридического оформления и правового сопровождения региональной модели НИОК ДПО, легализации негосударственных некоммерческих структур в системе формального образования. Выработку механизмов взаимодействия государства, общественности и некоммерческой негосударственной сферы экономики, заинтересованной в развитии системы отечественного образования.

Организационно-технологический аспект связан, в первую очередь, с вопросами механизма и контекста коммуникации государственных органов исполнительной власти с некоммерческими организациями, во-вторую, с технологией реализации процедур негосударственной оценки качества ДПО и в третью, с объективностью, надежностью, достоверностью и доступностью полученных результатов оценки.

Финансово-экономический аспект заключен в системе инструментов, средств, техник и технологий осуществления процедур оценки качества дополнительного профессионального образования, которые должны соответствовать экономической модели обретения финансовой устойчивости социально ориентированных некоммерческих организаций. И в этой связи в целях формирования устойчивости и эффективности экономической коммуникации и сотрудничества НКО и государства значительную роль необходимо отводить технико-информационной, технологической и консалтинговой поддержке, для чего требуется создание поддерживающей инфраструктуры.

Таким образом, региональная модель НИОК ДПО рассматривается как процесс, обуславливающий создание в отрасли образования качественно новых условий для развития эффективных механизмов управления системой дополнительного профессионального

Создание региональной модели НИОК ДПО предполагает пересмотр, в первую очередь, стратегии и целей развития системы дополнительного профессионального образования педагогов и руководителей образовательных организаций:

2. Формирование эффективных механизмов управления качеством образования, в том числе эффективность механизмов распределения финансовых и материально-технических ресурсов.

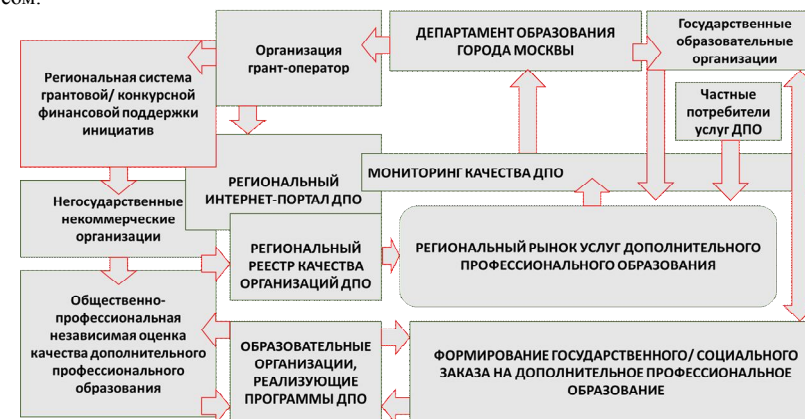
Задачами региональной модели НИОК ДПО являются: стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения качества дополнительного профессионального образования; установление динамического баланса трех составляющих: требований потребителей, качества предоставляемых образовательных услуг и результатов обучения; создание конкурентной среды развития организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы.

Во-первых, региональная модель НИОК ДПО – это механизм управления качеством образования, включающий субъектов государственного управления процессами в сфере образования и социоориентированного негосударственного (некоммерческого) сектора экономики.

В-третьих, региональная модель НИОК ДПО представляет собой многофункциональную и многоаспектную систему, выступающую концептуальной основой относительно новой управленческой парадигмы, формирующейся в системе образования. Модель НИОК ДПО является представляет собой уникальную технологию – разделения функций управления между государством и социальной системой, которая позволяет осуществлять многосторонний комплексный подхода к анализу ресурсов через оптимизацию информационно-аналитической деятельности в области контроля качества дополнительного профессионального образования.

образования и переходу к новым технологиям использования потенциала организованных профессиональных сообществ – ноосорсингу.

Очевидно, что идеологом создания региональной модели НИОК ДПО выступает орган исполнительной власти – Департамент образования города Москвы, который обладает для этого достаточными административными, нормативно-правовыми, кадровыми, финансовыми, материально-техническими и информационно-технологическими ресурсами. Как уже говорилось выше, для создания негосударственного института оценки качества необходим механизм, позволяющий не только привлечь некоммерческий социо-ориентированный сектор в систему государственного управления качеством образования, но и поддержать его развитие и укрепление в отрасли. В качестве подобного механизма в предлагаемой нами модели выступает система грантовой финансовой поддержки и/или конкурсного субсидирования НКО, так называемого «третьего сектора», которые существуют в пространстве между государством и бизнесом.



Безусловно, эта задача требует определенной инфраструктуры, для это назначается организация «грант-оператор», которая может организовать весь процесс налаживания и поддержки включения некоммерческой организации-оценщика в систему работы по управлению качеством ДПО. Безусловно, организация – оценщик должна обладать комплексом ресурсов для осуществления оценочных процедур в отношении организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам ДПО, о которых было подробно изложено в описании базовой модели НОКО ДПО.

В качестве информационной инфраструктуры НИОК ДПО будет выступать интернет портал ДПО посредством которого (но не только) будет осуществляться мониторинг, формирование баз данных, в итоге будет формироваться региональный реестр качества, который будет содержать информацию об организации и ее показателях, демонстрирующих ее место в рейтинге организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы. Таким образом, региональная модель НИОК ДПО будет играть роль фильтра образовательных организаций и программ, выходящих на рынок образовательных услуг, что обеспечить защиту интересов и прав потребителей образо-

вательных услуг, в лице государственных и частных образовательных организаций, а также отдельных физических лиц, осуществляющих обучение за собственные средства.

Необходимо отметить, что в вопросах внешней оценки качества дополнительного профессионального образования заинтересован департамент образования города Москвы как учредитель государственных образовательных организаций, который осуществляет бюджетное финансирование процессов дополнительного профессионального образования педагогических и руководящих работников. Это позволит более эффективной отдачей распределять финансовые средства только на программы, получившие наибольший положительные оценки в рамках независимой системы оценки качества, а, значит, такие программы гарантируют получение необходимого результата и обеспечат общий прирост показателей профессиональной компетентности кадрового ресурса отрасли. По этой же причине в функционировании НИОК ДПО заинтересованы учредители частных образовательных организаций, для которых особенно остро стоят вопросы конкурентоспособности в условиях преобладающего количества государственных организаций, предоставляющих качественные образовательные услуги. Также очевидна заинтересованность со стороны потребителей-физических лиц, которые рассматривают ДПО как гарантированную возможность социального лифта и развития профессиональной карьеры.

Кроме изложенного, необходимо указать, что региональная модель НИОК ДПО должна иметь автоматизированные сервисы:

1. Корпоративная информационная система (мобильные, облачные технологии, создание универсальных систем управления эффективностью).
2. Наличие контента в социальных сетях, как сервис, вызывающий интерес у большого количества лиц.
3. Сервис профессионального экспертного сообщества, способствующие стандартизации и автоматизации услуг и автоматическому подбору специалистов в области экспертной оценки.

Автоматизация указанных объектов позволит в перспективе формировать новые сервисные конфигурации в области оценки и мониторинга качества, - экспертные сетевые сообщества. Функционирование инфраструктуры региональной модели НИОК ДПО обеспечивает одновременную возможность не только оценки результатов ДПО, но и развитие интерактивных видов мониторинга профессионального заказа со стороны образовательных организаций и отдельных объединений педагогических и руководящих работников системы образования (рисунок 2).

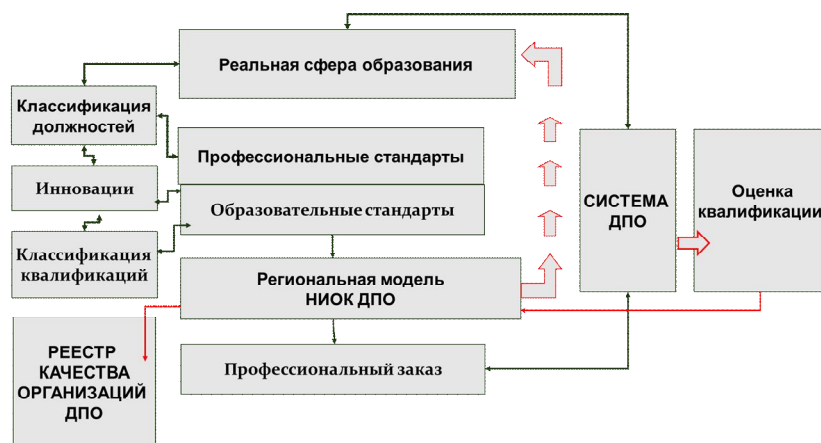


Рис. 2. Интерактивный мониторинг профессионального заказа

Интерактивный мониторинг профессионального заказа позволит осуществлять оценку образовательного контента системы дополнительного профессионального образования с позиции его соответствия ожиданиям и потребностям потребителей на уровне его формирования, непосредственно в образовательных организациях. Это может осуществляться посредством организации контент-семинаров, участия в педагогических советах, конференциях, проблемно-ориентированных круглых столах по вопросам профессиональной компетентности и областях улучшения деятельности образовательных организаций.

Таким образом, развитие региональной модели НИОКО ДПО позволяет сформировать интегральный показатель качества региональной системы дополнительного профессионального образования. Интегральный показатель НИОК ДПО не только станет исходным показателем для измерения результатов управления региональной системой ДПО, но и основой для формирования целостной концепции развития или реформирования системы регионального образования.

Реальная оценка интегральной ситуации позволяет создать наиболее оптимальные механизмы и структуры развития социо-ориентированного негосударственного сектора, сформировать их устойчивость и провести перевод части государственных функций по контролю качества в сложившийся социально-ответственный сектор экономики. Создание подобных интегральных структур как региональная модель НИОК ДПО способствует развитию инновационных прорывных стратегий региональных систем.

Отдельно в данном контексте стоит представить системный подход в экспертизе, которая является методологической основой проводимых исследований в области управления качеством ДПО. Для этого необходимо обратиться к основным понятиям «экспертиза», «системный подход», «система», определим многозначность данных понятий.

Теоретические основы экспертизы образовательных инноваций изучались Г.Н. Прокументовой, В.И. Бакштановским, А.М. Лобок, С.Л. Братченко, Г.Л. Тульчинским, А.Ю. Рыкун, Т.Г. Новиковой и другими исследователями. На основании изученной литературы определим понятие экспертизы. Экспертиза – это обязательное получение информации, ее исследование (анализ), оценка, выработка предложений и возможных путей по направлению развития в виде некоего заключения, при наличии специальных знаний у эксперта (привлеченного специалиста).

Экспертиза как вид профессиональной деятельности широко применяется в разных областях. Таким образом, целью экспертизы может быть идентификация объектов (предметов или явлений), их оценка, выявление причин случившегося события, анализ достоинств и недостатков объекта. «Экспертная деятельность, по своей сути, есть совокупность внешней и внутренней деятельности (мыслительной, интеллектуальной). Экспертный анализ принадлежит к мыслительному виду познавательной деятельности. Контрольная деятельность (оценочная) - это деятельность внешняя, формирующаяся за счет внешних действий с внешними объектами. В ее основе лежит восприятие объекта, непосредственное отражение действительности органами чувств. Экспертный анализ формируется на базе контроля внешней деятельности и внутренней обработки и усвоения данной информации».

К экспертизе обращаются в случаях, когда: 1) на основании известных законов невозможно предсказать поведение системы в будущем; 2) невозможно экспериментально проверить предполагаемый ход процесса; 3) имеются в наличии неопределенные факторы, которые не поддаются контролю; 4) в наличии многовариантные пути решения проблемы; 5) существует неполнота информации, на основе которой принимается решение.

Функции экспертизы также связаны с её полипредметностью и полифункциональностью. Основными функциями экспертизы являются: прогностическая (актуальность и обоснованность целей, возможность их достижений); нормативная (соответствие нор-

мативно-правовым документам и требованиям); оценочная (допустимость к использованию); исследовательская (наличие потенциала для развития образовательного процесса, критерий новизны и перспективности целей); развивающая (осмысление для определения приоритетов в развитии образования в целом).

Экспертизу рассматривают как процесс, процедуру, способ, метод и результат оценивания объектов, предметов, процедур, деятельности, результатов. Чаще экспертизу рассматривают как процесс, выделяя следующие этапы: подготовительный (создание организационных, финансовых, методических условий для проведения экспертизы: формирование координационного совета, осуществляющего экспертизу; финансирование деятельности организации – оператора; утверждение формы для проведения экспертизы); рабочий (проведение экспертизы: сбор, обработка информации); аналитический (анализ, обобщение полученной информации).

Принципы, на которых базируется экспертиза: принцип гуманитарности, креативности и гибкости, научности, объективности, детерминизма, результативности, управляемости, личной ответственности. В зависимости от анализируемого признака выделяют различные виды экспертиз. По форме организации экспертизы могут быть постоянные и временные. По составу экспертов экспертиза может быть:

- групповой (группа экспертов) выработка сложных решений в ситуации неопределенности требует участия группы специалистов, компетентных во многих областях. Групповая экспертная оценка более надежна, так как она позволяет обеспечить максимальную достоверность при грамотном подборе специалистов;
- коллективной, которая предполагает коллективную оценку группой профессионалов представленных инновационных продуктов, когда требуется совместное обсуждение и оценка новых, спорных или вызывающих сомнение составляющих экспертируемого объекта, такая экспертиза может обеспечить многомерность мышления, согласованное восприятие нескольких направлений в рамках более обширного единства.
- индивидуальной (один эксперт), индивидуальная экспертиза проводится отдельным специалистом профессионалом по конкретному предметному направлению содержания в соответствии с уже существующими нормативами или специально разработанными критериями;
- рефлексивной (самоэкспертиза).

По форме контакта (очная, заочная). По форме представления материалов (устная экспертиза, с использованием интервьюирования и опроса, письменная экспертиза – анкетирование, за очный опрос, анализ документов текстовых, иконографических, фонетических и т.п.). По отношению к объекту (открытая, закрытая, полуоткрытая). В практике мы чаще встречаем закрытую экспертизу в результате которой становится известен только результат (вердикт), ряд исследователей подвергают её критике, такая организации экспертизы не выполняет задач гуманитарного управления: она не «работает» с образовательными инновациями. В открытой экспертизе формируется сам субъект ее проведения, допускается влияние как экспертов, так и претендентов на выработку оснований, критериев, показателей, процедуры экспертизы. Открытая экспертиза имеет своим результатом не просто фиксацию результата, но еще и влияние на изменение практики образования и управления, появление новых управленческих механизмов. Таким образом, основной целью открытой экспертизы становится проявление потенциала образовательных инноваций для изменения системы образования и превращение потенциала в ресурс.

По способам получения информации (прямая, вопросы в которой касаются существующей инновационной деятельности, и косвенная, касающаяся предполагаемой, задаваемой ситуации). По субъектам экспертизы (внешняя, внутренняя). По форме деятельности (аудит, идентификация, конкурс). По направлению экспертизы различают: • функциональные, систематизированные по двум основаниям; целевой направ-

ленности, учитывающей жизненный цикл инновационного развития, и основным задачам, стоящим перед экспертами в ходе проведения экспертизы; • мировоззренческий уровень рефлексии, составляет форма отражения, к которой отнесены предметные направления (или отрасли и области знаний); • организационные, уровень отражения и уровень проработки, формы организации, деятельности, контакта, представления материалов и способы получения информации, каждый из перечисленных уровней детализирован и имеет свою структуру и процедуру; • деятельное, раскрывает виды деятельности, используемые в процессе организации экспертизы; • субъектное, раскрывает подходы к экспертизе с позиции субъекта; • объектное, подразделяется на: а) экспертизы по отношению к объекту и б) экспертизы по видам реальных объектов, рассматриваемых в ходе процедуры экспертизы.

Конечной целью любой экспертизы в самом общем виде является ответ на поставленный заказчиком вопрос (или вопросы), который оформляется в виде экспертного заключения. Вопросы, предлагаемые для экспертного рассмотрения, определяются на основе реальных потребностей развивающейся образовательной практики.

Теоретические основы системного подхода разработали ученые: А.Чандлер, А.А. Богданов, Л. Фон Берталанфи, Г.Саймон, П. Друкер и др. Большой Энциклопедический словарь определяет «системный подход» как направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем; ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину. В философском плане системный подход означает формирование системного взгляда на мир, берущего за основу идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамичности «объединение некоторого разнообразия в единое и четкое расчлененное целое, элементы которого по отношению к целому и другим частям занимают соответствующие им места». В.Н. Садовский утверждает, что системный подход не претендует на решение всего многообразия философских вопросов, а отражает лишь исследование объектов и проблем. Системный подход позволяет выявить системные свойства и качественные характеристики объекта интегративного характера, которые отсутствуют у компонентов составляющих систему.

Таким образом, цель системного подхода заключается в раскрытии сущности и свойств системы. Данный подход ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину. Принципы системного подхода заключаются в целостности, иерархичности, структуризации, множественности и системности: целостность, рассматривает систему как единое целое и одновременно как подсистему для вышестоящих уровней; иерархичность строения, определяет наличие множества (два и более) элементов, расположенных в подчинении элементов низшего уровня элементам высшего уровня; структуризация, позволяет анализировать элементы системы и их взаимосвязь в пределах одной организационной структуры; множественность, использует кибернетические, экономические и математические модели для описания отдельных элементов системы и системы в целом; системность, свойство объекта обладать всеми признаками системы.

В настоящее время выделяют следующие аспекты системного подхода: системно-элементного или системно-комплексного, состоящего в выявлении элементов, составляющих данную систему; системно-структурного, заключающегося в выявлении внутренних связей и зависимостей между элементами данной системы, позволяющей получить представление о внутренней организации системы; системно-функционального, предполагающего выявление функций, для выполнения которых созданы данные системы; системно-целевого, означающего необходимость научного определения целей системы; системно-ресурсный, заключающегося в тщательном выявлении ресурсов, требующихся для функционирования системы, для решения проблем; системно-

интеграционного, состоящего в определении совокупности качественных свойств системы, обеспечивающих её целостность; системно-коммуникационного, означающего необходимость выявления внешних связей данной системы с другими (с окружающей средой); системно-исторического, позволяющего выяснить условия во времени возникновения исследуемой системы, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития.

Основным понятием системного подхода является – «система». Т.А. Ильина определяет систему как выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление. В документе ГОСТ Р МЭК 61850-5-2011 дано следующее определение системы: Группа взаимодействующих объектов, выполняющих общую функциональную задачу. В ее основе лежит некоторый механизм связи. У любой системы имеется структура и свойства, ее характеризующие. В.П. Симонов определял следующую структуру системы: объекты (субъекты) – части или компоненты; атрибуты (свойства составляющих ее объектов); отношения или взаимодействия (объединяют систему в целое); наличие уровней иерархии и иерархия уровней. Основными характеристиками (свойствами) систем являются: целостность; стабильность (устойчивость обратной связи); совместимость или несовместимость с другими системами; адаптация (приспособление к окружающей среде, реакция на окружающую среду и ее воздействие); обучение, способность к самосовершенствованию.

Чтобы объект можно было отнести к системе, он должен обладать рядом признаков: наличие составных элементов, из которых образуется система; наличие структуры, т.е. определенных связей и отношений между элементами, способ связи между компонентами определяет структуру системы; наличие интегративных качеств (это результат, получаемый от взаимодействия элементов); наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов; целеустремленность системы, функции компонентов системы должны соответствовать целям и задачам; наличие коммуникативных свойств (взаимодействие с системами более высокого или низкого порядка, а также взаимодействие с внешней средой); наличие историчности, преемственности; наличие управления системой.

Процедура применения системного подхода следующая: 1. определяется объект исследования как системы; 2. выделяются составляющие элементы данной системы; 3. рассматривается каждый элемент системы: его особенности, функционирование; 4. выделяются и рассматриваются связи и отношения между элементами данной системы; 5. определяются принципы оптимальной организации системы; 6. рассматриваются оптимальные методы организации образовательной системы, обеспечивающие ее развитие; 7. рассматривается система как развивающаяся, и определяются наиболее оптимальные направления ее развития.

Таким образом, исследуя изучаемый объект, эксперт, рассматривает его как систему с множеством взаимосвязанных функциональных компонентов, выявляя системные свойства и качественные характеристики объекта, использует в практике методологию научного познания – системный подход.

УДК 378.126

Консалтинговый центр как инструмент взаимодействия педагогического университета с образовательными организациями

Татьянченко Дмитрий Владимирович, к.п.н., доцент, заведующий НИЦ «Центр управления образовательными проектами» ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», e-mail: tatyanchenkodv@cspu.ru

Воровиков Сергей Георгиевич, д.п.н., проф., академик МАНПО, e-mail: sgovorov@mail.ru

Аннотация: В статье консалтинговый центр представлен как инструмент взаимодействия педагогического университета с образовательными организациями.

Ключевые слова: развитие образования, консалтинг.

Summary: The consulting center is presented in article as the instrument of interaction of pedagogical university with the educational organizations.

Key words: development of education, consulting.

Стратегия высшего педагогического образования сегодня определяется рядом устойчивых тенденций становления новой ценностно-смысловой характеристики образования в целом. Массовое высшее образование привело к увеличению числа исследователей, расширению социальной базы для развития науки, формированию нового способа производства знания. «Потребители» и «провайдеры» результатов исследований в настоящее время стали более активно участвовать в «производстве» знаний. Многие образовательные организации становятся исследовательскими, используют высококвалифицированных работников, покупают и продают наукоемкие продукты. На смену «трансфера технологий» приходит «взаимообмен технологиями», который предполагает изменение роли университета в системе «производитель-потребитель». Современная ситуация не напоминает передачу эстафетной палочки знаний. Вместо этого речь идет о командной игре, в которой педагогический университет не должен «красиво прыгать» и даже «забрасывать в корзину». Чтобы выиграть университет нуждается в продуктивности всех заинтересованных сторон, разделяющих его интересы. Понятие «взаимообмен технологиями», которое раньше находилось на периферии университетской системы ценностей, теперь перемещается в ее центр и способствует осмыслению новых структур, функций, способов финансирования.

Открывшиеся возможности развивать востребованные инновационные направления исследований, вступать в новые формы взаимодействия с образовательными организациями привели к реальной диверсификации деятельности педагогических университетов. Изучение сложных, нестандартных проблем системы образования стимулирует исследования, выходящие за пределы конкретных научных дисциплин, за границы того или иного типа образовательных организаций, статуса образовательных программ, форм и технологий их реализации. В то же время эта работа предполагает постановку общих целей, а также соответствующего теоретического, методологического и экспериментального оснащения сопричастников трансгрессивных исследований. Весьма вероятно, что такие научные исследования смогут превзойти уровень традиционной вузовской науки и будут составлять преобладающую часть производства знаний для сферы образования.

Как следствие, процессы когнитивной институционализации традиционного университета ослабевают. Научные сообщества рассеиваются, а факультеты и кафедры, которые поддерживают эти сообщества, становятся менее актуальными. Приведенные тенденции можно дополнить очевидными примерами, иллюстрирующими анализируемые явления.

В то же время трансгрессивные исследования характеризуются не только тем, что они необходимы для производства инновационного знания, но и тем, что они порождают инновационные формы организации, получения и трансляции результатов научных исследований. На базе педагогических университетов должны и уже формируются институциональные «поля» научной деятельности, где встречаются теоретики, технологи, организаторы внедрения нового знания, создаются условия для коммуникации заинтересованных сторон.

Характерной особенностью современного педагогического образования является декларирование конвергенции фундаментальной теоретической подготовки и усиленной практической направленности обучения, что должно обеспечить высокий уровень конкурентоспособности выпускников на рынке труда, профессиональную мобильность

и готовность к инновационной деятельности. Реализация этой повестки предполагает взаимодействие с системой общего образования как на уровне создания и реализации образовательных программ, так и на уровне совместных прикладных исследований и разработок. Уникальность современной ситуации заключается и в том, что эти процессы происходят в контексте модернизации системы образования, изменения ее ценностей, целей, содержания и структуры. Педагогически университеты и другие образовательные организации становятся не только исполнителями, но и адептами задач модернизации, активными стейкхолдерами новой образовательной практики.

Одним из инструментов такого взаимодействия педагогических университетов с образовательными организациями могут стать консалтинговые центры, созданные как на базе университетов, так и в муниципальных системах образования, или как сообщества, объединяющие работников вузов и других образовательных партнеров. Данные центры призваны обеспечить востребованную интегрированность педагогической науки и образования конструктивными взаимовыгодными связями с образовательными, научными и общественными организациями, органами региональной и муниципальной власти. В то же время консалтинговые центры должны осуществлять свою деятельность во взаимодействии со структурными подразделениями педагогических университетов на основе интеграции научной и учебной работы.

Вовлечение вузовских преподавателей в деятельность консалтингового центра, сопровождающего решение инновационных проблем общеобразовательных организаций, позволяет:

Во-первых, профессорско-преподавательский состав входит в учебные аудитории не с конспектами прочитанных книг, а с собственными научно-методическими материалами теоретического и технологического характера, материалами, апробированными практиками, материалами, реально способствующими повышению качества общего образования. Это требование особенно актуально для профессорско-преподавательского состава системы дополнительного профессионального образования, когда обучаемые учителя и руководители школ ждут не азбучные и вечные истины педагогики со времен Яна Амоса Коменского, а эффективные средства по решению актуальных проблем жизнедеятельности современной школы. В связи с этим подчеркнем особую необходимость в педагогическом вузе обязательного сегмента дополнительного профессионального образования. Благодаря этому, с одной стороны, у вуза появляются верные ориентиры в подготовке востребованных специалистов, а с другой – преподаватели не утрачивают связь с динамично меняющейся реальностью, в которой выпускникам вуза должно быть эффективными специалистами.

Во-вторых, благодаря подобному сотрудничеству, предполагающего открытие базовых кафедр, педагогических интернатур стажировочных площадок и аккредитованных практик, происходит своевременное и адекватное ежегодное обновление содержания основных и дополнительных курсов с целью более полного учета изменений образовательных потребностей педагогических сообществ; своевременно и полно информируются школы об образовательных, научно-методических и консалтинговых услугах педагогического университета.

В-третьих, учитывая инновационный характер задач, стоящих перед современной школой, педагогические вузы должны не только оказывать образовательные услуги, но разрабатывать и экспериментально апробировать управленческие и учебно-методические средства по решению актуальных проблем жизнедеятельности общеобразовательных организаций, превращая данные решения в содержание магистерских программ, курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Идея создания таких центров не нова. Авторы статьи почти четверть века тому назад обосновали, организовали и возглавляли их деятельность в системе образования города Челябинска. М.М. Поташник справедливо рассматривал консалтинговую службу «Педагогические инновации», созданную в Челябинске в 1992 году, «едва ли не единственным в России консалтинговым центром» []. Руководители данного центра еще в

1994 году предприняли попытку осмыслить и артикулировать свою точку зрения, опубликовав одну из первых книг, посвященных управленческо-педагогическому консалтингу []. Спустя три года книга была переиздана многотысячным тиражом столичным издательством [].

И в то же время возможности консалтинговых центров в современных условиях становятся особо актуальными. В силу этого рассмотрим целевые и организационные характеристики деятельности, созданного в Челябинском государственном педагогическом университете (ЧГПУ) Центра управления образовательными проектами. Деятельность центра направлена на клиентоориентированную научно-исследовательскую, экспертно-аналитическую, информационно-методическую и образовательную деятельность с целью решения актуальных проблем системы образования, повышения качества подготовки педагогических кадров. Следует отметить, что значение создания центра усиливается амбициозной стратегией ЧГПУ как университета, способного взять на себя ответственность за кадровое, научное, методическое и информационно-технологическое обеспечение инновационного развития систем образования Южного Урала и сопредельных регионов, а также за конструктивное взаимодействие с ближайшими зарубежными восточными образовательными партнерами. Данная позиция предполагает не только включенность университета в разработку приоритетных российских и зарубежных проектов и программ в сфере образования, но и развертывание сетевого образовательного процесса на холдинговой основе, организацию прикладных исследований и экспертной деятельности, взаимообмен злободневным инновационным опытом.

Такое стратегическое видение и понимание вектора развития в среднесрочной перспективе определило следующие задачи созданного консалтингового центра. Прежде всего, это организация и проведение научно-исследовательской работы на основании контрактов с органами муниципальной власти и образовательными организациями. Центр должен обеспечить информационно-методическое сопровождение инновационного развития муниципальных образовательных систем, содействие разработке концепций, стратегий, программ развития образовательных организаций. В сфере совместной деятельности решаются и традиционно острые проблемы, и чрезвычайно актуальные, злободневные, такие как адаптация и апробация пакета типовых документов образовательных организаций, работающих в условиях внедрения профессионального стандарта педагога, разработка механизмов аттестации кандидатов на должность руководителей и руководителей муниципальных образовательных организаций.

Особой задачей является разработка совместно с органами региональной и муниципальной власти дополнительных образовательных программ, направленных на совершенствование профессиональных знаний и деловых качеств специалистов, подготовку к выполнению новых трудовых функций в сфере образования. Сегодня педагогическим сообществом востребованы сотрудники, способные действовать в условиях неопределенности, вести самостоятельный поиск путей решения нестандартных проблем, специалисты с умениями самоменеджмента, не нуждающиеся в постоянном руководстве. Достижение этих ориентиров сопряжено с внедрением организационно-методических механизмов интеграции образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров с инновационными образовательными и прикладными исследовательскими проектами, экспертно-аналитической деятельностью, разработкой технологий и методик повышения профессиональной компетентности на основе использования групповых форм непрерывного обучения на базе муниципальных инновационных площадок.

Поиск путей коммерциализации результатов исследований и разработок центра тесно связаны с широким экспертным и общественным обсуждением проблем системы общего образования и подготовки конкурентоспособных педагогических кадров, обеспечением профессиональной коммуникации во внутривузовском, региональном, рос-

сийском образовательном сообществе. Особенностью современного производства знания является такой подход, когда полученные результаты выступают предметом продажи. Производство знания в этом случае связано не только с удовлетворением интересов потребителей, но и с возможностью повторно использовать имеющееся знание в новых областях для решения реальных проблем. Основное конкурентное преимущество знания, которое «продают» определяется возможностью его использования в сочетании с другими формами производства и распространения знания.

Получение актуальных знаний в ходе решения злободневных проблем системы общего образования предполагает разработку и реализацию консалтинговых программ для работников университета по вопросам организации научно-исследовательской, экспертно-аналитической и образовательной деятельности в муниципальных системах образования, а также образовательных программ магистратуры с усиленной практической направленностью, дополнительных образовательных программ, направленных на удовлетворение реальных потребностей работодателя. Такие программы основываются на совершенствовании организации и методического обеспечения подготовки обучающихся с различным профессионально-педагогическим опытом, построении индивидуальных учебных планов посредством выбора темпов и курсов обучения, формировании сложных образовательных траекторий для работающих специалистов.

Особо следует отметить разработку и внедрение центром дуальных моделей профессиональной подготовки, построенных на принципах практико-ориентированности и прежде всего базовых кафедр. Базовая кафедра – это учебно-научное структурное подразделение университета, которое в согласованном взаимодействии с выпускающими кафедрами способствует реализации пакета родственных образовательных программ на базе одной или нескольких общеобразовательных организаций. Усиление практикоориентированности обеспечивается соответствующим совершенствованием целей, содержания, форм и методов обучения и увеличением количества часов на проведение всех видов практик и стажировок с актуализацией школоведческого аспекта их содержания. Деятельность базовой кафедры предполагает наряду с традиционными направлениями организацию работы психолого-педагогических клиник, интернатур, создание совместно с общеобразовательными организациями предвузовских и сезонных школ, стимулирование обучающихся и научно-педагогических работников кафедры к трудоустройству в образовательные организации-партнеры в качестве учителей и воспитателей.

Одним из приоритетов работы центра является поиск грантов и подготовка заявок для участия в конкурсах на финансирование прикладных исследований и разработок, формирование и организация работы временных творческих коллективов. Консалтинговый центр является структурой, позволяющей создавать и упразднять небольшие исследовательские группы, адекватно реагирующие на запросы рынка знаний. Преимуществами таких групп состоят в быстрой отдаче и готовности переориентации на новые цели в новых условиях, возможности решать задачи в широком диапазоне сфер исследований, получать финансирование из различных источников. В то же время если университет не может сохранять исследовательскую группу достаточно долго, то ее сотрудники присоединяются к тем, кто более стабилен, и усиливают кадровый потенциал организаций-партнеров.

Превалирующей технологией реализации задач центра является технология управления проектами. Проект – это не только методика поиска решения проблем, организация этого поиска и сам поиск, но и формирование мировоззрения, основанного на проектном подходе к изменению действительности и стремлению к меритократии. В профессиональном управлении с середины прошлого века проект стал пониматься как процесс однократного осуществления комплекса целенаправленных мероприятий по созданию нового продукта в рамках установленного времени, качества и бюджета.

Сегодня такое понимание проекта распространяется на все виды материальной и духовной деятельности человека.

Одним из существенных признаков определения понятия «проект» является термин «продукт». Современная трактовка этого термина означает средство, предлагаемое потребителю для удовлетворения его потребностей. Продуктом может быть физический объект, услуга, организация, место, время, личность, идея, документ. Зачастую термин «продукт» приравнивают к термину «товар». Это объясняется известной метаморфозой «продукт-товар-продукт», так как товар – это продукт, который является предметом продажи, обмена. Каждый новый продукт начинается с идеи и превращается в набор физических характеристик и услуг, предлагаемых потребителю. Процесс, в ходе которого идеи рождаются, оцениваются и превращаются в продукты, и называется проектом.

В основе создания образовательного продукта, как и любого продукта, лежит прежде всего разрыв, противоречие между реальным состоянием и желаемым, а также опережающий характер идеи преодоления разрыва, заложенный в семантическом образе понятия «проект» – бросок в будущее. Существенным признаком проекта является также пошаговость, поэтапный переход от идеи к концепции продукта, системе целей и средств их достижения, кооперации усилий и ресурсов. Разумеется, для того, чтобы провести проект через все этапы, им нужно управлять. На входе этой деятельности заказы, контракты, договоры, каждый из них реализуется как проект и на выходе представляет вновь созданный нематериальный или материальный образовательный продукт. Объектами управления могут быть не только собственно проекты, но и фазы их жизненного цикла, временные параметры, стоимость, качество, риски, персонал.

В отечественной педагогической науке проектирование трактуется как самостоятельная полифункциональная деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся средств и условий процесса обучения и воспитания, а также как средство формирования корпоративной культуры, повышения профессиональной квалификации, формы инновационного развития. Очевидно, что проектирование в сфере образования может включать действия, лежащие в плоскости экономики, права, менеджмента. Однако любое действие по изменению образовательных систем соотносится с педагогическими ценностями, ориентируется на человека и выполняет педагогические функции.

Изначально проект имеет смысл, если он проникнут стремлением к реализуемости. Достижение ценностных и целевых ориентиров во многом зависит от уровня причастности к ним человека. Отсюда следует, что всякий проект будет более результативен, если к его разработке и реализации в той или иной форме и степени причастны участники преобразуемой деятельности. Управление образовательными проектами основывается на специальных и надпрофессиональных знаниях. Специальные знания отражают особенности той области деятельности, к которой относятся проекты. Надпрофессиональные знания получены в результате изучения общих закономерностей управления проектами во всех сферах деятельности. В силу этого актуален образовательный проект по освоению специалистами системы образования теории и технологии управления проектами. Одним из очевидных оснований формирования таких программ должна стать методология организационно-деятельностных игр Г.П. Щедровицкого, инновационных игр В.С. Дудченко и практических деловых игр А.М. Пригожина. Консалтинговые центры должны на проектной основе и кастомизации подготовки магистров и аспирантов готовить команды, способные проектировать новые виды педагогической деятельности и обеспечивать модернизацию уже существующих систем и организаций в соответствии с вызовами времени.

Одним из направлений развития деятельности консалтинговых центров может стать усиление их научно-методического, организационного потенциала как образовательно-производственных партнерств. Партнерство – это основанная на членстве некоммерче-

ская организация, учрежденная юридическими и физическими лицами для содействия в достижении социально-ориентированных, в том числе образовательных, научных и управленческих целей. Обязательным признаком партнера является вклад. Вкладом в образовательно-производственное партнерство могут быть деньги, имущество, деловые связи и деловая репутация, профессиональные знания и умения, образовательные программы, технологии обучения, которые вносятся в общее дело.

Деятельность образовательно-производственных партнерств основывается на привлечении эффективных партнеров и наращивании необходимого разнообразия легитимных подходов и механизмов взаимодействия. Ресурсный синергизм предполагает идеологическую, структурную и процессуальную взаимосвязь, проявляющуюся в согласованном делегировании ответственности и необходимых полномочий друг другу, нацеленности на достижение значимого результата в решении общих проблем, в справедливом сочетании самооценки вклада своей организации и оценки достоинств партнера. Достижение общей цели должно сочетаться с максимально приемлемым учетом ожиданий, потребностей и интересов партнеров, обретением конкретной и вполне ощутимой выгоды.

1. Поташник М.М. Челябинск-2000: дела и люди// Вечерний Челябинск. – 2000. – 9 ноября года – № 211.

2. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Консалтинговая служба: от управленческих идей к педагогическим технологиям. – Челябинск: ПО «Книга», 1994. – 79 с.

3. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Консалтинговая служба в образовании. – М.: Новая школа, 1997. – 80 с.

УДК 378.2

Деловая культура менеджеров образования

Осипова Ольга Петровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, email: op.osipova@mpgu.edu

Аннотация: в данной статье рассматривается обоснование введения в магистерскую программу «Менеджер образования» рабочей программы «Деловая культура менеджера образования».

Ключевые слова: деловая культура, деловое общение, магистр, магистратура, менеджер образования, рабочая программа, формируемые/ совершенствуемые компетенции, дистанционное сопровождение образовательного процесса.

Business culture of education managers

Osipova Olga Petrovna, Doctor of Education, docent, professor of the Department of management of educational systems of Moscow State Pedagogical University.

Annotation: this article discusses the justification of the introduction in master's program "Education Manager" practical program "Business Culture of Education Manager".

Key words: business culture, business communication, master, magistrate, education manager, practical program, forming/ cultivating competencies, remote support of education process.

Для решения задач, поставленных в рамках написания данной статьи, определимся вначале с термином «деловая культура». Деловая культура понимается как определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей личности, проявляющийся в различных типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Следовательно, мы можем сказать, что под «деловой культурой» понимаются определенные правила и нормы поведения в сфере деловой активности, корпоративные традиции и обычаи, рабочий этикет и нормы. Анализируя научно-педагогическую литературу по данному вопросу, литературу по философии, социологии и психологии, можем

констатировать, что основным компонентом деловой культуры является деловое общение. Применительно к педагогике само общение понимается как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. А также применим в данном случае термин «педагогическое общение», что понимается как форма учебного взаимодействия, сотрудничества педагогов и учащихся [4, с 391]. Таким образом, деловое общение педагогических работников понимается нами как взаимодействие всех участников образовательного процесса, состоящее в обмене между ними различной информацией. Деятельность всех работников образования: от руководителей образовательных комплексов, ректоров вузов, до учителя, преподавателя высшей школы, осуществляется в условиях непрерывного делового педагогического общения. И как показывает практика, чем эффективнее выстроено деловое педагогическое общение, тем эффективнее строится как профессиональная, так и личностная карьера работника образования.

По причине недостаточного уровня сформированности деловой культуры в целом и культуры делового общения в частности подчас затруднительно работнику образования (в особенности руководителю образовательного комплекса) полноценно решать вопросы организации образовательного процесса, экономические вопросы, проблемы социального и производственного характера.

Для эффективного решения вопросов подготовки руководителей образовательных организаций (комплексов) в Московском педагогическом государственном университете (далее МПГУ) реализуются магистерская программа «Менеджмент в образовании». Рассмотрим сам термин «менеджмент педагогический», который понимается как комплекс принципов, методов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности [1, с.79].

Исходя из данного определения, а также анализируя научно-педагогическую литературу по данному вопросу мы можем констатировать, что менеджер образования – это работник образования (как правило, управленец), распоряжающийся процессами обучения, воспитания, развития личности, а также владеющий системой необходимых принципов, методов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленных на повышение его эффективности, и, следовательно, подготовленный к управленческой деятельности в сфере образования. Как уже обозначалось выше, подготовку менеджера образования мы рассмотрим с позиции подготовки магистра, направление подготовки «Педагогическое образование» 44.04.01. Магистр (от лат. Magister – начальник, учитель) академическая степень, присваиваемая в высших учебных заведениях. В отечественной системе образования подобная степень появилась в 90-х годах прошлого столетия. Таким образом планировалось осуществлять подготовку специалистов через систему бакалавриата и магистратуры, как ступени получения высшего образования. В данном случае магистратура рассматривается как «система и форма подготовки специалистов с законченным высшим профессиональным образованием (со степенью бакалавра) в течение 1-2 лет, с защитой магистерской диссертации» [4, с. 290].

Основная образовательная программа «Менеджмент в образовании» (далее ООП МО) по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» разработана на основе Федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) (Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1505, зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 N 35263), Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденного Приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367, а также с учетом требований рынка труда, запросов работодателей.

Целью ООП МО является формирование/совершенствование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по данному направлению подготовки, в частности способности к интеллектуальному, культурному, нравственному, физическому и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, способности понимать социальную значимость своей будущей профессии, высокой мотивации к профессиональной деятельности; формирование кадрового резерва управления для сферы образования (как для региональной, так и для федеральной системы образования), ориентированной на инновационные педагогические, психолого-педагогические и социально-экономические задачи. Квалификация, присваиваемая выпускнику: магистр. Направленность (профиль) ООП МО: «Менеджер образования».

К основным компетенциям менеджера образования, которые должны быть сформированы у выпускника в результате освоения программы магистратуры «Менеджер образования», относятся: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Рабочие программы ООП МО, входящие в магистерскую программу «Менеджмент в образовании» создаются авторами преподавателями прежде всего, с учетом формирования/совершенствования необходимых компетенций. В тоже время возникает постоянная необходимость обновления содержания магистерской программы путём введения в учебный план отдельных предметов или групп предметов, которые более полно отражают современное состояние педагогической науки и практики, потребностей работодателей, запросов обучающихся.

В результате у студентов (а по данной ОП МО обучаются не только вчерашние студенты, окончившие бакалавриат, но и имеющие практический опыт руководители образовательных организаций (комплексов), заместители руководителей, действующие учителя, технические специалисты (инженеры) и др.) формируется научное мировоззрение, правильное представление об общих и специальных методах научного познания, усвоение основных закономерностей процесса познания действительности, формируется понимание способов и методов восприятия новых знаний, формируются/совершенствуются необходимые компетенции.

По нашему мнению, эффективно решить задачи формирования/ совершенствования необходимых компетенций для делового общения менеджера образования сможет Рабочая программа «Деловая культура менеджера образования», входящая в ОП МО в раздел «Дисциплины по выбору».

Введение данной дисциплины позволит формировать/совершенствовать у менеджера образования следующие компетенции: способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1); готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1); готовностью взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия (ОПК-3); готовностью организовывать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы (ПК-15); способностью изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17); готовностью разрабатывать стратегии культурно-просветительской деятельности (ПК-18); способностью разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19); готовностью к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и средств массовой информации для решения куль-

турно-просветительских задач (ПК-20); способностью формировать художественно-культурную среду (ПК-21) [5].

Реализация данной Рабочей программы предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, вебинаров, деловых и ролевых игр, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков деловой культуры обучающихся. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, составляет порядка 40% аудиторных занятий, занятия лекционного типа не более 20 процентов аудиторных занятий.

Рабочая программа «Деловая культура» расположена в электронной информационно-образовательной среде МПГУ по адресу: <http://e-learning.mpgu.edu/>. Реализация данной программы осуществляется с использованием дистанционного сопровождения. В данном случае дистанционное сопровождение понимается нами как применение совокупности дистанционных образовательных технологий, в рамках педагогического сопровождения, направленных на обновление теоретических и практических знаний работников образования в связи с повышением требований к уровню их квалификации, при которых целенаправленное опосредованное или частично опосредованное информационное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения на основе педагогически организованных информационно-коммуникационных технологий и опирается на традиционные дидактические принципы образования, трансформированные, дополненные и адаптированные применительно к региональной ИКТ-насыщенной образовательной среде [2,3].

Таким образом, электронная информационно-образовательная среда МПГУ обеспечивает студентам: доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения учебного материала по программе; проведение разных видов занятий; различных процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы; взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет».

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по данному вопросу, а также собственный практический опыт организации обучения студентов по магистерской программе «Менеджмент в образовании», приходится констатировать, что в целом деловая культура менеджера образования находится на стадии формирования: по нашему мнению недостаточно разработан терминологический аппарат, нет единых подходов в теории и практике педагогики по данному вопросу и др..

Данные вопросы мы рассматриваем как перспективные направления в рамках формирования и развития деловой культуры менеджеров образования.

1. Коджаспиров, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Г.М.Коджаспиров, А.Ю.Коджаспиров. – М.: «Академия», 2004. – 416 с.
2. Осипова, О.П. Принципы и закономерности дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования / О.П. Осипова // Наука и школа. – 2012. – №2. – С.50-56.
3. Осипова, О.П. Подготовка рукописи к изданию: справочное пособие в помощь автору учебного издания. Министерство образования и науки Челябинской области [сост. О.П. Осипова, Л.И. Могилова]. – Челябинск., 2007. – 52 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич – Мн:

«Современное слово», 2005. – 720 с.

5. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1505 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)".

УДК 37.03

Условия становления ответственности обучающихся в процессе учения

Галеева Наталья Львовна, профессор кафедры управления образовательными системами ИСГО МПГУ, доцент, кандидат биологических наук, г. Москва, galeeva-n@yandex.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы становления ответственности ученика в зависимости от уровня управленческой компетентности учителя. Выявляются уровни ответственности ученика в учении как самоуправляемой деятельности. Определяется главное условие становления ответственности как свобода выбора, реализованная субъектом в деятельности. Предлагается определение сознательного выбора как определение субъектом уровня ответственности в каждом акте деятельности. Обсуждаются результаты исследования актуального уровня условий, необходимых для становления ответственности обучающихся.

Ключевые слова: учение как самоуправляемый процесс; становление ответственности ученика в учении; управленческая компетентность учителя.

The conditions of formation of students responsibility in the learning process

Galeeva Nataliya Lvovna, Professor in the Department of management of educational systems ISGO Moscow state pedagogical University, associate Professor, candidate of biological Sciences

Abstract. The article discusses the problems of establishing the responsibility of the student depending on the level of managerial competence of the teacher. Identifies the levels of responsibility for student teaching as self-directed activities. Defined the main condition of formation of responsibility as freedom of choice, realized by the subject in the activity. Proposes a definition of a conscious choice as determining a subject level of responsibility in each activity. Discusses the results of studies of the actual level of conditions necessary for the formation of responsibility of students.

Keywords: teaching as a self-governing process; the development of student responsibility in the teaching; managerial competence of the teacher.

В сентябре 2010 года профессор Ирина Дмитриевна Чечель, выступая перед целевой аудиторией руководителей институтов и факультетов повышения квалификации, с сожалением заметила, что ФГОС надо было начинать «внедрять» два года назад, чтобы дать возможность всему педагогическому сообществу, а не только отдельным школам, модернизировать ресурсы управления качеством системы «учитель-ученик».

За последние шесть лет правовое поле образовательных стандартов полностью вступило в силу, однако, основную систему, реализующую цели ФГОС – систему «учитель-ученик» – до сих пор нельзя назвать ресурсно обеспеченной. Например, для реализации требований к личностным результатам педагогам необходимо не только единое осознание *педагогического смысла* таких понятий, как личностные качества, мотивация, индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, гражданская идентичность, но так же владение умением преобразовывать эти требования в реалии образовательного процесса. Однако на сегодняшний день на сайте dormos.ru нет ни одного курса, посвященного проблеме становления ответственности обучающегося в школьной образовательной среде.

Ниже представлены материалы исследований, проведенных на кафедре управления образовательными системами МПГУ, анализ которых позволяет определить направле-

ния развития и конкретизировать ресурсное обеспечение условий развития такого личностного качества обучающегося как ответственность. Именно это качество личности позволяет характеризовать её способность к осознанной самостоятельности, к решению проблем, к успешной работе в коллективе.

Проблемы становления необходимого уровня ответственности ученика выявляются, если принять за основу атрибутивную характеристику процесса учения, важность которой подчеркивали многие российские ученые. Так еще в 1960 году Т. И. Шамова, выступая с докладом на Всесоюзном совещании по проблемам программированного обучения, обосновала целесообразность понимания *учения как самоуправляемой деятельности*. В последующих работах Татьяны Ивановны ребенок всегда представлял субъектом учения [4; 5]. В 1980 году И.Я. Лернер утверждал: «Учение ...это – деятельность по организации для себя условий усвоения содержания социального опыта. ... Включает планирование, деятельность усвоения и контроль за его эффективностью» [2].

Если мы принимаем определение учения как самоуправляемой деятельности, то ответственность субъекта учения может и должна определяться через связь с управлением. Рассмотрим связь ответственности с управлением, отвечая на простой вопрос: ответственный ученик – это какой?...

... Ответственно выполняющий поручения? Для такого базового уровня ответственности субъекту вполне достаточно мотивации избегания неудач «хочу, чтобы хвалили, и не хочу, чтобы ругали». В этом случае субъект учения реализует только *ситуативное управление*, цели и задачи деятельности ставятся извне и практически не обсуждаются.

... Ответственно работающий в группе? В этом случае субъект учения реализует не только ситуативное управление, но и участвует в *тактическом управлении* – обсуждая свою роль, делегируя полномочиями по принципу распределенной ответственности. И здесь важную роль играет социальная мотивация: хочу сделать свой вклад в общее дело, хочу показать, как я могу действовать и т.д. В такой деятельности цели принимаются коллективно, задачи распределяются и корректируются по ходу выполнения.

... Ответственно относящийся к работе в ситуации полной неопределенности? Вот в этих ситуациях требуется реализовать *стратегическое управление*, когда цели определены как образ будущего, когда возможность выбора практически не ограничена. В такой ситуации требуется наличие самого высокого уровня мотивации – социально-духовного: например, сохранить жизнь на планете, создать новые технологии, открыть новые знания.

Очевидно, что ответственность, проявляемая в учении, опирается на внутренние ресурсы ученика, сопряженные с такими его характеристиками как самостоятельность и свобода выбора. И *если ответственность это реализованная субъектом в деятельности свобода выбора, то любой сознательный выбор это определение субъектом уровня ответственности в каждом акте деятельности*. Для успешного осуществления такой «деятельности выбора» необходимы специальные педагогические условия.

На занятиях с магистрантами и слушателями курсов профессиональной переподготовки, в школах с педагогами мы определяем педагогические условия по объектам управления: внутренние ресурсы учебного успеха ученика («знаю, умею, могу, хочу») и внешние условия по отношению к субъекту учения [1]. Все участники всегда соглашались с необходимостью целенаправленной деятельности учителя по реализации внешних ресурсов для обеспечения роста самостоятельности и ответственности детей, основы для самого главного в образовании – научить человека учиться, т.е., учить самого себя.

Однако, когда с этими же слушателями и магистрантами мы проводим оценку модели организационного поведения в системе «учитель-ученик», оказывается, что в реаль-

ном образовательном процессе педагогические условия, поддерживающие становление ответственности, реализуются редко.

Согласно работам Д. Макгрегора, и У. Оучи, организационное поведение в реальной социальной системе отражает положения одной из трех теорий [3]:

- в теории Х человек определяется как недобросовестный и безынициативный работник, и, соответственно, деятельность руководителя должна быть основана на мотивации страха наказания (теория авторитарная/опеки);

- теория У предполагает предоставлять работникам больше свободы для проявления самостоятельности, инициативы, творчества и создавать для этого благоприятные условия (теория поддерживающая);

- теория Z требует для реализации таких управленческих методов, как групповой метод принятия решений; индивидуальная ответственность за результаты труда; неформальный контроль за результатами труда на основе четких методов и критериев оценки (теория коллегиальная).

В табл. 1 приведены результаты масштабного исследования, выполненного по матрице Макгрегора-Оучи, содержание которой было скорректировано автором для системы «учитель-ученик». За последние 4 года собраны и обобщены данные опросов более тысячи педагогов Москвы, других городов России – Самары, Екатеринбурга, Новосибирска, Калининграда. Заливка ячейки в таблице означает, что такой выбор сделали более 80% респондентов, участвующих в опросе.

Всего 10-15% учителей выбрали коллегиальную модель как реализуемую на практике. Такая модель основана на субъект-субъектных, договорных отношениях, основанных на принципе распределенной ответственности.

Но если на практике, как показывают результаты анализа, реализуется организационное поведение в модели «авторитарной» и «опеки», если ответственность ученику не нужна, то она и не инициируется, не становится, не вырастает! **Ответственность может формироваться только при предоставлении ученикам возможности выбирать и отвечать за свой выбор.**

Мы исследовали также внешние ресурсы, поддерживающие становление ответственности по отношению к субъекту учения, где самыми востребованными – и самыми западающими! – оказываются компетентность педагога и оснащенность педагогов необходимой информацией (курсы, пособия). Часто в коллективе отсутствует единая позиция по отношению к социализации не только как к успешной адаптации в социуме, но в первую очередь, как к взрослению, основой которого является ответственность. Становление ответственности как управленческой деятельности ученика требует от учителя высокого уровня управленческой компетентности, когда учитель не только сам реализует все функции управления в своей деятельности, но ОБУЧАЕТ ученика управлять собственным учением.

Для проектирования образовательной среды, поддерживающей становление ответственности обучающихся, необходимо, в первую очередь, проанализировать актуальный уровень развития внутренних ресурсов обучающихся, обеспечивающих реализацию ответственности как личностной характеристики деятельности (насколько ребенок готов к востребованному для данного возраста и статуса уровню ответственности; здесь большую роль играют сопряженные с ответственностью личностные качества – уровень самостоятельности, уровень и вектор мотивационно-потребностной сферы, а также уровень достигнутых метапредметных результатов: сформированности регулятивных УУД, обеспечивающих инструментарий для управления собственной деятельностью).

Затем необходимо оценить наличие и качество необходимых для становления ответственности и самостоятельности учеников внешних ресурсов – информационно-методических, организационных, кадровых и т.д. И затем целенаправленно создавать и реализовывать условия для становления ответственности детей в деятельности ответст-

венного выбора, среди которых определяющим условием является управленческая компетентность учителя.

Таблица 1. Определение организационного поведения в системе «учитель-ученик» (по мнению педагогов)

	Авторитарная Теория «Х»	Опеки Теория «Х»	Поддерживаю щая Теория «У»	Коллегиальная Теория «Z»
Модель опирается на	Власть учителя	ЗАР	ЗАР и ЗБР	Партнерство: ученик субъект учения, без учения нет обучения
Учитель ориентирован на	Собственный успех, ученик – объект реализации успеха учителя	Успех ученика, выраженный во внешней оценке	Поддержка ученика	Работа в команде: постепенное распределение обязанностей до полной передачи на самоуправление к 11 классу
Ученики ориентирован ы на	Подчинение	Безопасность и льготы	Выполнение конкретных заданий /иногда по выбору	Ответственное поведение: реализация договорных отношений
Психологическ ая позиция учеников	Зависимость от учителя	Зависимость от организационных форм деятельности	Участие в принятии решений о формах и видах деятельности	Самодисциплина: сам отвечаю за свой выбор
Удовлетворяют ся потребности учеников	В реализации внешних атрибутов социальной роли	В безопасности, психологическом комфорте	В статусе и признании	В самореализации: могу сознательно осуществлять собственный выбор
Ученики проявляют в процессе работы	Минимальное участие	Пассивное сотрудничество	Реагируют на внутренние стимулы (могут проявлять активность)	Проявляют адекватный энтузиазм

1. Галеева Н.Л. Реализация ресурсного подхода к анализу качества управления процессом роста учебного успеха обучающегося // Педагогическое образование и наука, 2012. – №5. – С.9-14

2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980. – С.11

3. Ньюстром Дж.В., Дэвис К. Организационное поведение /Перевод с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского / Дж.В. Ньюстром, К. Дэвис. – СПб. Изд-во «Питер», 2000. – 448 с.

4. Шамова, Т. И. Внедряем передовой опыт // Народное образование, 1961. –№ 10. – С. 70-73.

5. Шамова, Т. И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся // Советская педагогика, 1971. – № 10. – С. 18-25

УДК 37.02

Интерактивные технологии обучения

Заславская Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры информатизации образования ИМИЕН ГАОУ ВО МГПУ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с применением активных технологий обучения – кейс-технологий на уроках информатики, в условиях информатизации образования, использования сетевых и телекоммуникационных образовательных ресурсов

Ключевые слова: Информатизация образования, кейс-технологии, методика обучения информатике, управления образовательной деятельностью

Interactive technology training to computer science

Zaslavskaya Olga, doctor of pedagogical sciences, professor of education informatization MIEN, Moscow city University

Abstract: This article discusses issues related to the use of active teaching technologies - case technology for science lessons, in conditions of informatization of education, the use of network and telecommunication educational resources

Keywords: Informatization of education, case-based technologies, methods of teaching science, management, educational activities

В феврале 2011 года была принята Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы, утвержденная постановлением Правительства РФ от 7 февраля 2011г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы» [1], одной из целей которой, является обеспечение инновационного характера базового образования, за счет ориентации на новые образовательные стандарты. Одной из таких технологий, позволяющих развивать личность ученика и формировать его познавательную деятельность, является кейс-технология, которая может использоваться при изучении отдельных разделов курса информатики и информационных технологий.

Кейс-метод выступает как особый образ мышления преподавателя, новая парадигма, позволяющая по-иному выстраивать обучение и действие, развивать творческий потенциал всех участников образовательного процесса. Этому способствует и широкая модернизация учебного процесса, формирование у преподавателей прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации к педагогической деятельности.

Действия в кейсе либо задают описание социально контекстной ситуации, и тогда требуется их переосмыслить, оценить последствия или эффективность, или предложить способ разрешения проблемной ситуации. Но в любом случае формируется модель практического действия на основе приобретенных знаний и как следствие формируются профессиональные качества у школьников.

Обучение с использованием кейс-метода это один из основных способов формирования навыков самостоятельной работы учащихся, применяемых при проведении практических занятий. Его использование позволяет учащимся применять теоретические знания к решению практических задач, способствует развитию самостоятельного мышления. В теории и практике обучения информатики недостаточно внимания уделяется организации самостоятельного обучения информатике. Такое обучение развивает понимание и способность мыслить на языке основных проблем, с которыми сталкиваются специалисты в профессиональной деятельности.

Анализ школьной практики по информатике показывает, что задания, требующие рассмотрения чего-либо с непривычной стороны, часто вызывают у школьников трудности. Такие ситуации возникают в результате того, что в школах практика решения нестандартных задач, практически отсутствует. Рассматривать один и тот же объект изучения с разных сторон, непростая задача. Этого можно достичь, направив процесс обучения на развитие творческих способностей у учащихся, на основе использования системы познавательных кейсов, при решении которых у ребят появляется интерес, как к получению новых знаний по предмету, так и к самому процессу поиска решения. Задания в виде кейсов должны предлагаться учащимся всего класса, чтобы не было деления на способных и не способных. При их выполнении оценивается только успешность решения. Использование кейс-технологии при обучении информатике, позволяет целенаправленно развивать у детей гибкость мышления, способность находить новые оригинальные подходы и делать выводы.

Во время разработки кейса учителю необходимо выполнить несколько этапов. В-первых, необходимо определить место кейса в системе целей учебного модуля. Во-вторых, идет построение, или выбор проблемной ситуации, которая требует обсуждения. Далее идет описание проблемной ситуации, сбор дополнительной информации и подготовка окончательного варианта кейса. Особое внимание необходимо уделить доступности изложенного материала. При этом необходимо избегать употребления просторечного изложения. Затем следует непосредственная презентация кейса и организация обсуждения.

Таблица №1. Разработка кейса

Этап	Деятельность	Задачи
1 этап	ввод в совместную деятельность	формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив участников, обсуждения
2 этап	организация совместной деятельности	организация деятельности по решению проблемы
3 этап	анализ и рефлексия совместной деятельности	выделить предметные, метапредметные и личностные результаты работы с кейсом

Хороший кейс соответствует четко поставленной цели создания, имеет соответствующий уровень трудности, иллюстрирует несколько сторон реальной жизни, не устареет слишком быстро, иллюстрирует типичные ситуации, провоцирует дискуссию, развивает аналитическое мышление.

Технологию работы при использовании кейс-метода можно представить в виде таблицы (Таблица 2):

Таблица 2. Деятельность участников образовательного процесса на различных этапах решения кейса

Фаза работы	Действия учителя	Действия ученика
До занятия	1. Подбирает информацию и формирует кейс 2. Определяет основные и вспомогательные материалы 3. Разрабатывает план урока	1. Получает кейс и необходимый материал 2. Самостоятельно готовится к занятию
Во время занятия	1. Организует предварительное обсуждение кейса 2. Делит класс на группы 3. Руководит обсуждением кейса в группах, обеспечивая их дополнительными сведениями	1. Задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы 2. Разрабатывает варианты решения 3. Принимает или участвует в принятии решений
После занятий	1. Оценивает работу школьников 2. Оценивает принятые решения и ответы на поставленные вопросы	1. Составляет письменный отчет по данной теме

Чтобы дольше удерживать внимание школьников необходимо использовать заранее подготовленный наглядный и иллюстрированный материал, продумать, как представить презентацию, что бы участники могли рассмотреть вопрос в деталях. Таким образом, если в течение учебного года неоднократно использовать кейсы, то у школьников вырабатывается устойчивый навык решения проблемных ситуаций. При изучении

информатики в школе можно использовать кейсы для изучения социальных аспектов информатики, архитектуры персонального компьютера и других тем. Наиболее эффективным представляется включение в обучение мультимедиа- и видео-кейсов. В процессе обучения информатике и информационным технологиям кейс выступает как объект изучения в том случае, если ученики сами разрабатывают и создают их мультимедийные разновидности, как эффективное средство обучения. Внедрение кейс-технологии при обучении информатике позволяет на практике реализовать компетентностный подход, что развивает методическую систему обучения информатики, обогащает содержание дисциплины [3, 4].

Рассмотрим конкретный пример использования кейс-метода в процессе обучения информатике. Кейс-метод используется при изучении темы: Поисковые системы Интернет, в 8 классе. Цель: способствовать усвоению и систематизации знаний и умений пользоваться поисковыми системами; закрепить умение работать с браузерами; формировать у обучающихся элементы культуры работы в сети Интернет.

Описание ситуации. Ученику 8 класса на урок истории нужно подготовить проект «Великие князья Киевской Руси». Проект должен содержать биографические данные, портреты и сведения о князьях. Вопрос кейса: Какие действия нужно произвести ученику для того, чтобы подготовить проект по истории, учитывая требования, предъявленные к нему? Какие ключевые слова нужно ввести ученику, чтобы быстро найти нужную информацию? Что влияет на поиск нужной информации?

Ученики делятся на три группы. Каждая группа отвечает за конструирование определённого проекта. Затем каждой команде необходимо доказать правильность содержания информации в проекте. Далее выбираются те работы, которые могут использоваться в дальнейшей деятельности. После чего подводят итоги.

Приведем пример решения ситуационной задачи при изучении курса информатики, сформулированной в виде проблемного кейса. «Информационные процессы».

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Процесс
Активизирует внимание детей, нацеливает их на работу. Проверяют готовность обучающихся к уроку.	Дети рассаживаются по местам. Проверяют наличие принадлежности.	Проверили готовность к уроку, расселись по своим местам. Внимательно слушают наставления учителя по предстоящей теме урока.
Организует уточнение типа урока и называние шагов учебной деятельности.	Работают в парах по составлению задания	Дети делятся на группы (команды) посредством жребия. Учитель играет роль организатора и раздает задания командам: 1. Занимается приложением для «Себяшечки»; 2. Занимается аппаратным обеспечением (iOS, android, win mobile); 3. Занимается размещением «Себяшечки» на ресурсе; 4. Занимается исследованием процесса загрузки «Себяшечки» на ресурс; 5. Занимается предоставлением «Себяшечки» загруженной на ресурс
Включает детей в учебную деятельность с помощью поставленной проблемы.	Вместе с учителем определяют межпредметные связи	

Учитель показывает презентацию по практическому решению задачи	Ученики предлагают решение	Группы представляют свои решения: 1. Показывает приложение, с помощью которого можно сделать «Себяшечку» 2. Перечисляет аппаратное обеспечение для: iOS, android, win mobile; 3. Объясняют принцип подготовки к загрузке «Себяшечки» на ресурсе «Instagram» 4. Объясняют принцип процесса загрузки «Себяшечки» на сервере ресурса «Instagram» 5. Показывают готовый результат на ресурсе «Instagram»
Учитель предлагает выйти в ЭОР	Ученики разрабатывают алгоритм.	Группы показывают презентацию по своим темам.

Таким образом, кейс-метод на уроках информатики позволяет решать такие задачи, как: развитие интереса к информационным объектам, усиление мотивации учащихся к изучению информатики и истории, формирование информационно-коммуникативных навыков организации и представления информации, передачи информации, коммуникации, развития социализации.

1. Логинова, Н. А. Феномен ученичества [Текст] : приобщение к научной школе / Н. А. Логинова // Психологический журнал. – 2000. № 5. – С. 106–111.
2. Гумметова, А. Ю. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения [Текст] / А.Ю. Гумметова, Е.В. Ступина. – М. : Образование в России, 2010. Вып. № 5. – С. 95–100.
3. Бирюкова, М. А. Учителю об учебных исследованиях школьников [Электронный ресурс] / М. А. Бирюкова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/631088/>, свободный.
4. Заславская, О.Ю. Возможности сервисов Google для организации учебно-познавательной деятельности школьников и студентов. // Научно-методический журнал. / Информатика и образование.– М., 2012, №1 (230). – С. 45-50.
5. Гриншкун, В.В. Подготовка педагогов к использованию электронных изданий и ресурсов. // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки РФ. М. – 2007, № 8. С. 86-89.

УДК 371

Принципы и методы управления качеством образования

Литвиненко Элеонора Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, г.Москва, e-mail: vvlitv@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются методология построения практической деятельности управления качеством образования: понятийная база, принципы, подходы, методы, логика, технологии. Особое внимание уделяется методологическим основаниям, заложенным в стандартах ИСО 9000.

Ключевые слова: методология; смысловое содержание категории "качество"; международные стандарты ИСО 9000; жизненный цикл образовательного процесса; процессный подход; системный подход; проблемно-ориентированный анализ; маркетинг; программно-целевое планирование.

Principles and methods in education quality management

Litvinenko Eleonora Vladimirovna, doctor of education, professor

Annotation. Article describes the methodology of the practice in education quality management: terminology, principles, ways, methods, logic, technology. Special attention gives to ISO 9000.

Key words: methodology, "quality" category, ISO 9000, life cycle of education process, process approach, systems approach, problem-oriented analysis, programmatically-purposeful planning.

В последние годы система образования вопросы оценки и формирования качества требуемого уровня определяет приоритетными. По образному выражению А.И. Субетто, в начале XXI века «политика качества образования становится ядром образовательной политики» [1]. В образовании система общего управления качеством нацелена не только на контроль и обеспечение показателей качества результатов деятельности, но и на создание условий (организационных, технологических, мотивационных, финансовых, информационных и т.д.), а также регулирование процессов, обеспечивающих данное качество. В связи с этим первостепенным становится знание руководителями общих способов организации, подходов и технологий управления качеством образования, иными словами, знание методологии данного вида практической деятельности. В таком контексте методология рассматривается как основание, которое соединяет воедино используемые понятия, структуру, логичность организации деятельности, принципы, подходы, методы, технологии и средства, используемые в управлении качеством образования [2].

Содержательное определение используемых терминов не только обязательно должно осуществляться на первом этапе при определении методологических характеристик управления качеством образования, но и само по себе является архиважным, т.к. организация деятельности по управлению качеством образования существенно зависит от того, в русле какой из существующих парадигм качества, подходов формируются не только понятия, но вся управленческая деятельность. В настоящее время существует несколько подходов к определению качества.

Качество в философии определяется как целостная совокупность свойств, их связей и отношений, отличающих один предмет или явление от других предметов или явлений, т.е. акцент делается на проявлении специфической сущности объекта. Философское понимание качества образования показывает нам то, что отличает образование от других социальных явлений, систем, видов деятельности (например, от здравоохранения, торговли, строительства, спорта и др.). Исходя из данного тезиса и смыслового определения понятий, управление качеством образования предполагает деятельность по изменению самого образования, т.е. в центре внимания руководителя должно находиться выявление и устранение внутренних проблем и противоречий образования.

В XX веке интерес к философскому исследованию категории качества усилился в связи с развитием системных взглядов. Современное научное понимание категории качества делает акцент на системности, цельности и иерархичности этого понятия. Теоретическим осмыслением такого понимания качества явилось появление в 60-х годах XX века работ по квалитологии - науке о качестве, изучающей качество как целостное образование, с учетом его многообразных проявлений, ценностных аспектов, - и квалиметрии, изучающей методологию описания и оценки качества различных объектов (предметов, явлений, процессов).

Исследования последних лет показывают, что качество – это сложная и многоаспектная категория, раскрывающаяся согласно определению, данному Субетто А.И., через систему суждений–определителей (дефиниций), отражающих аксиологические аспекты качества, его системность, единичность, специфичность, целостность, упорядоченность [1].

Следует обратить внимание на то обстоятельство, что наличие большого количества приведенных выше определителей "качества" делает задачу его формирования и оцен-

ки сложной и многоаспектной. Для упрощения данной задачи, в середине XX века появляется производственная трактовка термина «качество», где ключевым становится понятие «качество продукции» как совокупности существенных потребительских свойств этой продукции, значимых для потребителя. Таким образом, качество услуг, в том числе и образовательных, определяется тем, насколько удовлетворены запросы потребителя, который их использует, и зависит от эффективности и результативности процессов, их обеспечивающих. Набор этих свойств и кладется в основу спецификаций на продукцию, эталонов, стандартов. При такой трактовке выделяют два признака качества любой продукции: 1) наличие у нее определенных свойств; 2) рассмотрение их ценности с позиций потребителя. С точки зрения данной понятийной базы, деятельность по управлению качеством образования будет формироваться в двух направлениях: обеспечение качества образования в соответствии с требованиями нормативных документов и запросами потребителей образовательных услуг.

Огромное влияние на понимание сути и организацию менеджмента качества оказала появившаяся в конце 60-х годов XX века за рубежом в промышленности система управления качеством, обозначаемая в англоязычной терминологии как Total Quality Management (TQM). В настоящее время наряду с данной системой широко распространена система международных стандартов серии ИСО 9000. В 90-е годы XX века происходит методологическое сращивание этих двух систем, в результате чего появляется новая версия международного стандарта ИСО 9000. Начиная с 2001 года, новая редакция международных стандартов ИСО серии 9000 принята в качестве национальных стандартов в России. Особенностью настоящего периода является проникновение идей, концептуальных положений, заложенных в данных документах во все сферы общества, в том числе и в образование. Согласно стандарту ИСО 9004 деятельность по управлению качеством следует рассматривать не как совокупность некоторых работ, а как этапный процесс, в основу которого необходимо положить следующую цепочку действий: *планирование – деятельность – оценка результатов – анализ и необходимая корректировка*.

Таким образом, в соответствии с ИСО-9004 определение понятия «качество образования» следует трактовать, исходя из возможностей самой образовательной организации предоставлять комплекс образовательных услуг, и с другой - удовлетворенности потребителей (личности, государства, социума и т.д.), а управление качеством осуществляется на основе управления процессами, существующими в организации: они должны быть объектами анализа и постоянного совершенствования.

В соответствии с методологией международных стандартов ИСО 9000 деятельность руководителя по обеспечению качества образования в организации строится в соответствии с логикой жизненного цикла образовательного процесса, включающего в себя: маркетинг; проектирование образовательного процесса и определение технологий обучения; материально-техническое и финансовое обеспечение образовательного процесса; контроль, мониторинг образовательного процесса; коррекцию образовательного процесса.

Кроме того, международные стандарты серии ИСО 9000 настоятельно рекомендуют организациям в своей деятельности ориентироваться на восемь основных принципов системного управления качеством, акцентируя внимание руководителей на том, что использование данных принципов - гарантия получения результатов требуемого качества. Без сомнения, предлагаемые в стандартах ИСО 9000 принципы сформулированы на основе обобщения существующего в менеджменте качества опыта работы различных организаций в различных странах, являются общепризнанными и включают в себя: ориентацию на потребителя; главенствующую роль руководства; вовлечение работников в управление качеством; ориентацию на результат деятельности; системный подход к управлению качеством (рассмотрение процессов); принятие решений на основе фактов; взаимовыгодные отношения с поставщиками; постоянное улучшение

качества. Окончательный вариант формулирования принципов деятельности организации, на которых строится управление качеством осуществляется в процессе создания "Политики и целей в области качества". Это может быть самостоятельный документ, а может формироваться как один из разделов стратегического плана, например, в образовании может быть частью программы развития школы. В этом документе на основе анализа деятельности организации, выявления проблем и запросов потребителей основные принципы корректируются, добавляются новые и в окончательном виде формулируются. Кроме принципов, в документе содержатся также цели в области качества и ответственность перед потребителем. Таким образом, официально провозглашаются не только общие намерения и направления деятельности в области качества организации, но и определяются те параметры образовательной деятельности организации, которые помогают потребителям четко представлять ее целевые установки. Вся деятельность организации по управлению качеством будет направлена на создание, выполнение и контроль планов, реализующих политику и цели в области качества.

Системный подход, как общенаучный подход, чаще всего используется в управлении качеством. Вторым по значимости и широте использования выступает процессный подход, который, по своей сути является частью и разновидностью системного подхода. С точки зрения системного подхода, качество образования как интегративный системный объект есть качество не только конечных результатов, но и качество всех процессов, обеспечивающих, влияющих на конечный результат. Иными словами, использование системного подхода в управлении качеством образования позволяет четко выделить в структуре образовательной организации разнообразие компоненты, подсистемы, процессы, влияющие на качество образования, определить их взаимодействие, представить все управленческие действия во взаимосвязи, целенаправленно вести организацию к запланированным результатам. В настоящее время использование системного подхода нацеливает руководителей на создание в образовательной организации системы менеджмента качества, основными элементами которой выступают организационные структуры, процессы, ресурсы, документация.

Использование процессного подхода ориентирует руководителя на четкое описание и контроль всех процессов, осуществляемых в организации. С этой целью проводится так называемая спецификация процессов (их описание по заданным параметрам). К числу основных характеристик, по которым проводится спецификация, относятся: наименование процесса, его описание (указывается тип процесса, его отношение к основным и вспомогательным процессам в организации), нормативные основания, цель, владелец процесса, поставщики и потребители процесса, входы, выходы, ответственность и полномочия, контрольные точки процесса, способы мониторинга, документирование процесса, а также, как правило, прилагается графическая блок-схема процесса. Такое описание процесса делает его наглядным, структурированным, а управленческая деятельность руководителя будет в данной парадигме ориентирована на четкое отслеживание всех характеристик процесса и их корректировку в случае отклонений. Большую методологическую помощь при создании спецификации процессов оказывают международные стандарты серии ИСО, которые включают в себя три основных группы: ИСО 9000:2005 "Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь"; ИСО 9001:2008 "Системы менеджмента качества. Требования" и ИСО 9004:2009 "Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества". Системный и процессный подходы в последние годы нашли большое развитие и применение в высшем и среднем профессиональном образовании.

Отмечая в целом целый ряд достоинств применения данных подходов в управлении качеством образования, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что применение системного и процессного подходов к управлению качеством эффективно главным образом, при решении однотипных, неразвитых проблем качества. Чрезмерная апелляция

к системному подходу может привести к формализму в управлении, потере гибкости и оперативности при принятии решений. Руководитель при осуществлении данного подхода на практике должен уметь прогнозировать системное качество и иерархически выстраивать структуру управления, определяя в ней связи и взаимозависимости, четко понимая, что именно взаимодействие между элементами системы приводит к формированию требуемого, заданного качества образования. Таким образом, построение практической управленческой деятельности по обеспечению качества образования не может строиться только на одном, хотя и основополагающем подходе, оно требует дополнения другими подходами. К числу таких подходов можно отнести: квалиметрический, личностно-ориентированный, аксиологический, ресурсный, культурологический, компетентностный, ситуативный, рефлексивный.

Реализация принципов и подходов в практической управленческой деятельности по обеспечению качества образования осуществляется на основе используемых технологий и методов. Автор стоит на позиции Т.А.Салимой, определяющей методы управления качеством как способы и приемы осуществления управленческой деятельности и воздействия на управляемые объекты для достижения поставленных целей в области качества [3]. Часть методов обеспечивает аналитическую деятельность руководителя, к ним можно отнести анализ, синтез, моделирование, обобщение, сравнение, аналогию. Следует отметить, что аналитическая деятельность руководителя – это важнейшая составляющая управления качеством образования, от обоснованного аналитического обзора зависит не только стратегия развития организации в области качества, но и принятие оперативных управленческих решений. Вместе с тем, часто на практике данная группа методов дополняется и другими методами, которые позволяют учитывать особенности условий в организации и которые часто объединяют в организационные, экономические, социально-психологические, экспертные и др. Вариативное использование существующих методов управления качеством позволяет руководителям эффективно достигать поставленных целей управления качеством.

1. Субетто А.И.. Квалиметрия образования [текст] – СПб-М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000 – 220с.

2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология [текст]: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

3. Салимова Т.А. Управление качеством: учеб. По специальности "Менеджмент организации" [текст] /Т.А.Салимова. – М.: Издательство "Омега – Л", 2014. – с.38.

УДК 37.026.1

Формирование социально-экономических компетенций школьников через интеграцию основного и дополнительного образования

Калинина Н.Н., заведующая кафедрой социально-гуманитарного образования МПОО, д.э.н., kalininann@mioo.ru, Прутченков А.С., профессор кафедры социально-гуманитарного образования МПОО, д.п.н., Топешкина Н.В., специалист по учебно-методической работе кафедры социально-гуманитарного образования МПОО, к.э.н.

Аннотация: В статье представлены подходы к формированию социально-экономических компетенций школьников посредством интеграции основного и дополнительного образования.

Ключевые слова: социально-экономические компетенции школьников, интеграция основного и дополнительного образования.

Summary: Approaches to formation of social and economic competences of school students by means of integration of the basic and additional education are presented in article.

Key words: social and economic competences of school students, integration of the basic and additional education.

Внедрение в систему образования ФГОС нового поколения предполагает реализацию на практике образовательных ориентиров, связанных с инновационной политикой в российском образовании: компетентностным и личностно-ориентированным подходами. Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Главным образовательным результатом школы должна стать личность, успешно ориентирующаяся в окружающей социально-экономической среде и готовая применить полученные знания на практике, т.е. обладающая, в том числе, и социально-экономическими компетенциями. Это позволит снять проблемы вхождения школьника во взрослую жизнь, облегчит процесс его социализации и социальной адаптации.

В этой связи внедрение в практику образовательных организаций программы «Человек. Жизнь. Экономика», основная цель которой формирование социально-экономических компетенций школьников, приобретает особую актуальность. Получение экономических знаний на системной основе в настоящее время возможно в основном только в школах, где есть классы социально-экономического профиля, но их очень мало. Поэтому использование системы дополнительного образования детей для формирования у них базовых экономических компетенций является актуальным и востребованным.

На это школу ориентирует новый Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации". Во второй статье закона отмечается, что дополнительное образование должно быть направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании. Формирование важнейших социально-экономических компетенций школьников связано с обучением практической экономике: основам потребительских знаний, финансовой грамотности.

Стремительное развитие финансового сектора экономики в последние десятилетия, огромный спектр финансовых услуг, предлагаемых населению, с одной стороны, и низкий уровень базовых финансовых знаний российских граждан, с другой стороны, ставит проблему обучения **основам финансовой грамотности и потребительских знаний** в ряд наиболее важных потребностей как отдельного человека, семьи, так и общества в целом. По сути дела, речь идет о финансовой безопасности жизнедеятельности человека.

Основы финансовой грамотности, умение ориентироваться и грамотно действовать в различных ситуациях, связанных с финансовым сектором экономики, гражданин должен получать на этапе школьного обучения. Школа обязана предоставить возможность подрастающему поколению получить важнейшие социально-экономические компетенции перед вхождением во взрослую жизнь. Важным эффектом обучения школьников основам финансовой грамотности и потребительских знаний является одновременное вовлечение в процесс обучения представителей старшего поколения (родителей, бабушек, дедушек).

Для формирования компетентности школьников в сфере финансовых услуг необходима организация практико-ориентированного обучения, основанного на деятельностном и компетентностном подходах, современных активных технологиях и методах обучения, включая ИКТ.

Реализация этих требований в образовательном процессе возможна лишь в условиях формирования экономической практико-ориентированной образовательной среды (ЭПОС) - специального пространства деятельностного взаимодействия образовательных организаций с финансовыми организациями, регулирующими органами, вузами, колледжами и другими заинтересованными в практико-ориентированном обучении школьников основам финансовой грамотности структурами. Наиболее эффективно обучение в настоящее время основам потребительских знаний, финансовой грамотности

сти может быть реализовано в системе дополнительного образования детей, поскольку практические аспекты и технологии обучения требуют значительного времени, особых форм и методов работы, применение которых в условиях школьного урока является проблематичным.

Ситуация осложняется также и тем, что в последние годы наблюдается тенденция к сокращению числа школ, где экономика преподается в качестве самостоятельного предмета, о чем подробно было рассмотрено в статье Н.Н.Калининой «Требование времени: инновации в экономическом образовании школьников», опубликованной в «Учительской газете» №9, 2013. Обучение практической экономике с выходом на социально-экономические компетенции в качестве образовательного результата в экономическом блоке в курсе обществознания, на наш взгляд, не представляется возможным из-за нехватки учебных часов.

В то же время развитие школьного образования как целостной системы предполагает эффективное развитие составляющих ее подсистем (основного и дополнительного образования), их взаимную поддержку и обогащение, направленное на достижение общей цели, что является **стратегическим направлением** развития любой системы. Именно интеграция основного и дополнительного образования позволит реализовать практико-ориентированное обучение школьников основам потребительской и финансовой грамотности, сформировать у них важнейшие социально-экономические компетенции.

Разработка программ дополнительного образования детей по основам финансовой грамотности, а также подготовка педагогов для реализации этого направления обучения будет способствовать развитию и совершенствованию системы дополнительного образования школьников, предоставляя актуальные и востребованные обществом образовательные услуги. Одновременно это будет повышать эффективность всей системы общего образования.

Таким образом, развитие социально-экономического профиля дополнительного образования детей в направлении формирования у них социально-экономических компетенций в области потребительских знаний, финансовой грамотности соответствует потребностям как школьников и их родителей «...в качественном образовании, необходимом для обеспечения ... личностного роста», так и «...потребностям инновационного развития экономики», что является стратегической целью государственной политики в области образования (Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы).

Выделим основные концептуальные положения формирования социально-экономических компетенций школьников в системе дополнительного образования детей (социально-экономический профиль):

- Формирование социально-экономических компетенций школьников связано с организацией в системе дополнительного образования обучения практической экономике (основам потребительских знаний, финансовой грамотности).

- Обучение должно быть практико-ориентированным. Для этого необходимо формирование экономической практико-ориентированной образовательной среды (ЭПОС), привлечение к процессу обучения представителей финансового сообщества, установления партнерства с организациями финансового сектора экономики.

- Для формирования умений и компетентности в сфере потребления различных видов товаров и услуг, в том числе и финансовых услуг необходимо использовать деятельностный и компетентностный подходы в обучении, активные и интерактивные технологии и методы обучения, включая ИКТ. Важнейшей инновационной технологией обучения является технология образовательного аутсорсинга.

- Для формирования социально-экономических компетенций школьников необходимо разработать дидактико-методическую модель, включающую основную (базовую) часть и дополнительную оболочку, обеспечивающую вариативную составляющую.

- Важным направлением практико-ориентированного обучения должна стать проектно-исследовательская деятельность школьников с возможным участием в конкурсах, турнирах, олимпиадах по основам потребительских знаний, финансовой грамотности.

В процессе формирования социально-экономических компетенций школьников актуализируются важнейшие педагогические проблемы – воспитание и профориентация, поэтому необходимо повышение педагогического потенциала системы дополнительного образования детей.

Кафедра социально-гуманитарного образования МИОО разработала образовательную программу «Человек. Жизнь. Экономика» для формирования социально-экономических компетенций школьников в системе дополнительного образования. Основная цель программы - повышение функциональной экономической грамотности всех ее участников (обучающихся, педагогов, родителей).

Основные блоки программы «Человек. Жизнь. Экономика»: «Школа грамотного потребителя», клуб «Юный экономист», клуб «Финансовой журналистики», деловая игра «Личный финансовый план» являются частями интегральной модели организации экономического образования, которая может быть внедрена в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Цель «Школы грамотного потребителя»: сформировать у учащихся комплексное представление: о месте человека как потребителя в экономической и социальной системе общества; об источниках потребительской информации; о способах решения потребительских проблем; о роли и функционировании системы защиты прав потребителей.

Основными задачами «Школы грамотного потребителя» являются выработка адекватных представлений о собственной роли потребителя и его месте в экономической и социальной системе общества в целом; обретение навыков принятия самостоятельных решений, связанных с выполнением роли потребителя; формирование навыков грамотного потребительского поведения в различных жизненных ситуациях; выработка умения отстаивать свои права как потребителя.

Программа «Школы грамотного потребителя» предполагает наряду с традиционными формами обучения использование активных форм: деловых игр, практикумов, конкурсов и т.д., которые способствуют практическому усвоению знаний, формируют устойчивый познавательный интерес к предмету, облегчают и ускоряют его освоение.

Программа клуба «Юный экономист» рассчитана на учащихся 7-11 классов, ее цель помочь учащимся в овладении основными социально-экономическими компетенциями, а также в выборе профиля обучения в старших классах, развитии способности к самоопределению, формировании ответственности за самостоятельный выбор будущей профессии, развитии способности к созидательной деятельности, умении вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы в социально-экономической сфере.

Реализация программы клуба поможет оценить готовность учащихся стать предпринимателем, познакомит с российским законодательством, с основными концепциями экономики. Кроме того, данная программа предоставит учащимся возможность усовершенствовать навыки работы с компьютером и интернет-ресурсами.

Целью реализации программы клуба «Финансовой журналистики» является повышение собственного уровня финансово-экономических компетенций через изучение уровня финансовой грамотности у различных категорий граждан.

Задачи данного блока: - изучение основ журналистики на материале, связанном с отношением граждан к различным финансовым инструментам и институтам; - приобретение навыков публикации авторских материалов в различных видах СМИ; - формирование навыков грамотной модерации блогов, сайтов и страниц в социальных сетях, посвященных тематике «Личная финансовая безопасность».

Важнейшим блоком программы «Человек. Жизнь. Экономика» является проведение деловых игр. Реализация в системе дополнительного образования деловой игры «Лич-

ный финансовый план» будет способствовать приобретению учащимися знаний и навыков личного финансового планирования. Задачи, решаемые в ходе игры: - знакомство с принципами составления и реализации личного финансового плана; - изучение базовой финансовой терминологии; - понимание принципов инвестиций в некоторые финансовые инструменты: банковский депозит, вложения в негосударственные пенсионные фонды (НПФ), паи ПИФов; - понимание рисков инвестирования и возможности их снижения; - закрепление навыков личного финансового планирования.

В самом начале игры ее участники самостоятельно определяют две финансовые цели и, используя предлагаемые финансовые инструменты, определяют стратегию их достижения. Выбор финансовых целей производится из списка, предложенного в Бланке «Личный финансовый план». Игра длится пять игровых периодов. Каждый игровой период – это полный годовой цикл, в течение которого участник: - получает доход; - обязательно тратит деньги на основные виды расходов, указанные в Бланке «Личный финансовый план»; - имеет возможность на основе личного выбора вложить свободные денежные средства в предлагаемые финансовые инструменты и получить соответствующий доход. При этом доход может быть, как положительным, так и отрицательным; - приобретает товары и услуги, являющиеся финансовыми целями.

Личный финансовый план составляется на каждый игровой год отдельно. В начале каждого года необходимо распределить свободные денежные по различным финансовым институтам: ПИФам акций, банкам, негосударственным пенсионным фондам (НПФ) и др. После окончания каждого игрового периода производится расчет денежных средств, которыми располагает игрок. Организационными преимуществами данной игры являются следующие моменты: - игра не требует специального помещения и оборудования, и может проводиться в обычном классе. Для участия в игре школьникам необходимы лишь ручка для заполнения Бланка «Личный финансовый план» и калькулятор для проведения расчетов; - количество игроков не регламентировано – от 3-5 человек до 100 человек. Число участников ограничивается лишь вместимостью помещения и количеством помощников ведущего: примерно один помощник на 10 – 12.

Реализуя образовательную программу «Человек. Жизнь. Экономика» через систему дополнительного образования, образовательная организация сможет создать необходимые условия для формирования важнейших компетенций обучающихся в социально-экономической сфере, что соответствует требованиям ФГОС нового поколения.

К ВОПРОСУ ОБ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Алфёрова Лолита Васильевна, заведующий кафедрой развития образования, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», к.п.н., доцент, Москва, lv.alferova@aso.ru

Аннотация: в статье рассматриваются: андрагогическая модель профессионального совершенствования педагога, представленная 4 составляющими: *концептуальной, теоретико-методологической, содержательно-технологической и психолого-диагностической*, а также возможности её использования в процессе дополнительного профессионального образования педагогических и руководящих кадров образовательных организаций Московской области.

Ключевые слова: андрагогика, профессиональное совершенствование, андрагогические основы профессионального совершенствования педагогов, андрагогическая модель профессионального совершенствования педагогов, дополнительное профессиональное образование.

Abstract: the article examines: the andragogical model of professional improvement of the teacher, represented by 4 components: conceptual, theoretical and methodological, content-technological and psycho-diagnostic, and the possibility of its use in the process of additional

professional education of teachers and managers of educational organizations of Moscow region.

Keywords: andragogy, professional development, andragogical foundations of the professional development of teachers, the andragogical model of professional development for teachers, additional professional education

В условиях модернизации системы образования в РФ все более важную роль играет педагог, обладающий высокой профессиональной компетентностью, социальной мобильностью, готовностью к непрерывному образованию и профессиональному совершенствованию. Согласно основным задачам, определенным Национальной доктриной образования в РФ, образовательная деятельность должна осуществляться с учетом современных научных достижений, быть постоянно обновляема в условиях информатизации общества и развития наукоемких технологий, отличаться многообразием и обеспечивать формирование навыков самообразования и самореализации личности.

Решение этих задач возможно только при условии качественных изменений в сфере образования, в том числе и в первую очередь, в подготовке и профессиональном совершенствовании педагогов. В профессиональном стандарте «Педагог» закреплены требования к уровню профессиональной компетентности. Их бесспорность очевидна, впрочем, как и определенная декларативность. Педагог, являющийся универсальным виртуозом, скорее исключение, чем правило. При этом в поручениях Президента по итогам заседания Государственного совета (23.12.2015) органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации совместно с Минобрнауки России рекомендовано предусмотреть в рамках дополнительного профессионального образования (далее - ДПО) обучение педагогических работников методам воспитания и социализации учащихся.

Реализация задач, поставленных перед системой ДПО, возможна при соблюдении некоторых условий: - процесс обучения взрослых должен строиться на андрагогических принципах; - преподаватели должны принять новую функциональную роль партнера и овладеть эффективными технологиями обучения взрослых; - при организации процесса надо максимально использовать имеющиеся ресурсы региона, а также возможности Интернет; - необходимо создать насыщенную информационно-образовательную среду для обучающегося. Соблюдение перечисленных условий обеспечивает эффективность педагогических механизмов саморегуляции учебной деятельности педагогов, в основе которой лежат андрагогические принципы развития творческой индивидуальности, формирования готовности к принятию нового, развития восприимчивости к педагогическим инновациям и способности к непрерывному образованию, в первую очередь, через освоение программ ДПО.

Андрагогическим аспектам образовательной деятельности посвящено определенное количество исследований и публикаций. Однако при общности понимания принципов такой деятельности наблюдается достаточно широкий разброс в определении андрагогической модели профессионального совершенствования педагогов. Андрагогическая модель, созданная рабочей группой кафедры развития образования, представлена 4 составляющими:

1. *Концептуальной*, в рамках которой, образовательные цели (основание для выбора содержания, методов, организационных форм и средств) соотносятся с формами педагогического взаимодействия как ведущей характеристики образовательной деятельности.

2. *Теоретико-методологической*, в рамках которой по результатам теоретических изысканий и анализа педагогических практик определяются: а) принципы – системности, систематичности, самостоятельности, последовательности, опоры на

положительный профессиональный опыт, научности, наглядности; б) условия - учета социальных, профессиональных, личностных особенностей взрослых слушателей; приоритетности самостоятельного обучения; прикладного характера результатов обучения для использования в практической деятельности слушателя.

3. *Содержательно-технологической*, раскрывающей зависимость мотивов образовательной деятельности от потребностей слушателей, что позволяет выявлять и частично формировать образовательный спрос, а также определять принципы отбора активных форм, методов, эффективных технологий образовательной деятельности, обеспечивающих взаимосвязь мотивов и потребностей и, как следствие, образовательную успешность слушателя. Так, из опыта работы преподавателей кафедры следует, что наиболее востребованными являются технологии дистанционного обучения, игровые технологии, технология педагогических мастерских, технология критического мышления, технология проблемного обучения и др. Содержание ДПО определяется не столько знанием, сколько когнитивным опытом слушателя, опытом практической деятельности, творческой деятельности и опытом отношений. При этом деятельность слушателя ориентирована на освоение тех компетенций, дефицит которых приводит к профессиональным затруднениям. Именно эта особенность определяет педагогический механизм социально-профессиональной и практико-ориентированной направленности содержания ДПО.

4. *Психолого-диагностическая* составляющая предполагает выявление образовательных дефицитов слушателя; ранжирование профессиональных затруднений; определение степени готовности к учебной деятельности; выявление объема и характера его жизненного и профессионального опыта; выяснение физиологических и психологических особенностей.

Андрагогическая модель сопровождения профессионально-личностного развития педагогов Московской области

<i>Концептуальная составляющая модели</i>
1. Определение образовательных целей как системообразующего основания для выбора содержания, методов, организационных форм и средств образовательной деятельности. Цели андрагогической модели: изменение подходов к организации процесса профессионально-личностного развития педагогов на основе: - выстраивания субъектно-субъектных (партнерских) отношений в процессе обучения; -реализации эффективных технологий обучения взрослых; -использования активных форм и методов обучения; - использования сетевых ресурсов сферы образования Московской области.
2. Определение основ педагогического взаимодействия как ведущей характеристики образовательной деятельности. Освоение новых функций организаторами педагогического взаимодействия.
<i>Теоретико-методологическая составляющая модели</i>
Андрагогические принципы: 1. Педагог играет главную роль в образовательной деятельности. 2. Педагог осознанно обладает потенциалом в определенных областях профессиональной деятельности, что позволяет ему организовывать собственное продвижение по образовательному маршруту. 3. Педагог имеет личный опыт в бытовой, социальной и профессиональной сфере и может использовать его как основу самообразования и обучения коллег. 4. Педагог в процессе обучения стремится снять профессиональные затруднения, что делает его образовательную деятельность более целенаправленной. 5. Педагог стремится к приобретению таких компетенций, которые можно

немедленно реализовать. 6.Образовательный спрос педагога регулируется, в том числе, наличием времени, удаленностью места обучения и его транспортной доступностью, семейной стабильностью и устроенностью быта, уровнем обеспеченности, профессиональной целеустремленностью и любознательностью. 7.Образовательная деятельность педагога носит субъектно-субъектный характер от определения профессиональных затруднений, целеполагания, выбора индивидуального маршрута, содержания, технологий и методов - до оценки собственных достижений и изменений в профессиональной практике. Совершенствование компетенций преподавателей в области теоретико-методологических основ андрагогики.
<i>Содержательно-технологическая составляющая модели</i>
Определение мотивов образовательной деятельности, формирующихся под воздействием потребностей педагога. 1.Выявление и частичное формирование образовательного спроса, определяемого ведущими мотивами образовательной деятельности. 2. Применение активных форм, методов, эффективных технологий образовательной деятельности, обеспечивающих взаимосвязь мотивов и потребностей и, как следствие, образовательную успешность педагога.
Содержание образования определяется на основе смещения акцентов в иерархии ценностей образования от знания к личности педагога. Определение содержания образования – когнитивным опытом педагога; – опытом практической деятельности; – опытом творческой деятельности; – опытом отношений.
Обеспечение социально-профессиональной и практико-ориентированной направленности содержания образования.
<i>Психолого-диагностический составляющая модели.</i>
Психолого-андрагогическая диагностика личностных особенностей, профессиональных дефицитов, стартовой готовности, и результативности на этапе обучения, изменения педагогической практики в процессе обучения. Диагностика предполагает определенную автономность и протяженность во времени. Определение компонентов психолого-андрагогической диагностики: -выявление образовательных дефицитов педагога; -ранжирование профессиональных затруднений; - определение степени готовности к образовательной деятельности; -выявление объема и характера его жизненного опыта; - выяснение физиологических и психологических особенностей; - определение когнитивного и учебного стилей педагога.

Таким образом, можно определить следующие основные задачи преподавателя, реализующего принципы, лежащие в основе андрагогической модели образовательной деятельности педагогических работников: - использование интерактивных форм обучения для продуктивного учебно-профессионального взаимодействия слушателей друг с другом; - создание условий для выбора слушателем индивидуального образовательного маршрута и режима обучения; -организационное и педагогическое сопровождение слушателя при определении перспектив профессионального и личностного роста; - предоставление каждому слушателю возможности предъявления остальным своего профессионального видения решения профессиональных затруднений; - обеспечение возможности выработки слушателем конкретного образовательного продукта, который можно сразу применить в педагогической практике; - мотивирование слушателей на общение в профессиональных сообществах (в том числе в социальных сетях), самостоятельную организацию образовательной деятельности.

Реализация поставленных целей предполагает наличие у преподавателей достаточного теоретико-методологического и практического уровней готовности. Поэтому сам преподаватель, реализующий программы ДПО, оказывается в ситуации, когда ему приходится повышать свой профессиональный уровень с помощью методов и технологий, позволяющих выстроить образовательную деятельность на андрагогических принципах.

1. Алфёрова Л.В. «Основные направления развития региональной системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников Московской области»//Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития. Сборник статей Седьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. – М.МПГУ, 2015

2. Алфёрова Л.В. «Использование потенциала муниципальных организаций и служб в создании условий для непрерывного образования педагогов на муниципальном и региональном уровнях» //Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций/ Науч. Ред. Л.Н. Горбунова – М. АСОУ, 2015

3. Алфёрова Л.В. Организация работы по непрерывному образованию педагогов» //Справочник заместителя руководителя школы, №1. – М., 2015

4. Астемирова О.Н. «Анализ проблемы по исследованию представлений об освоении педагогами профессиональных компетенций в условиях модернизации системы российского образования»// Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития. Сборник статей Седьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. – М.МПГУ, 2015

5. Астемирова О.Н. «Процесс непрерывного образования как фактор успешности профессиональной самореализации педагога при внедрении ФГОС»// Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов.// С.-Пт., Гарнитура «Петербург», 2015

6. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Монография / М.: Юнити-Дана, 2012. – 495 с.

7. Ефимова Е.В. «Требования к новому педагогическому профессионализму» // Педагогические достижения учителей-победителей ПНПО и лучших педагогов образовательных организаций – потенциал развития новой школы Подмосковья: Материалы VII Региональной научно-практической конференции / под общ. Ред. О.В. Жуковой, Е.Ю. Гирба, В.А. Мижерикова- М.:АСОУ, 2015

8. Ефимова Е.В. Актуальные компетенции современного педагога// Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития. Сборник статей Седьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. – М.МПГУ, 2015

9. Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие. – М.: Издательство РГСУ, 2012. – 165 с.

10. Журавлева Е.А. Активные методы обучения воспитателей навыкам преодоления и противостояния негативному влиянию в процессе дополнительного профессионального образования// Известия АСОУ. – М.: АСОУ, 2015. (в печ.)

11. Журавлева Е.А. Особенности мотивов профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования/ Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / Науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. – 3151 с. – С. 2805–28127.

12. Журавлева Е.А. К вопросу о специфике мотивов профессиональной деятельности современных воспитателей // Фундаментальные и прикладные науки сегодня Материалы VI международной научно-практической конференции. North Charleston, SC, US, 2015. – С. 134-137.

13. Кукуев А.И. Андрагогический подход в образовании // Современные подходы в образовании /А.И. Кукуев, В.А. Шевченко. – Ростов-на-Дону.: ИПО ПИ ЮФУ, 2010.

14. Морозова, Т.П., Коблева, А.Л. Андрагогический подход к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов // Психологические науки. – 2013. - №1. – С. 116-119.

15. Ракова Н.А. Андрагогическая модель обучения : учебно-методический комплекс / Н.А. Ракова. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 78 с.

16. Трофимова В.В. «Диссеминация инновационного педагогического опыта как одна из форм повышения профессиональной компетентности педагогов в г.о. Коломна»// Сборник статей II Международной научно-практической интернет-конференции «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: опыт и перспективы»// М.: АСОУ-2015

17. Трофимова В.В. «Дорожная карта» индивидуального образовательного маршрута как ресурс повышения профессиональной компетентности педагога.// Сборник статей II Международной научно-практической интернет-конференции «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: опыт и перспективы»// М.: АСОУ-2015

18. Усова С.Н. Организация самостоятельной работы в процессе курсовой подготовки педагогов: актуализация проблемы и пути её решения //Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Выпуск 1 / Науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. – 3151 с. – С. 2625–2632.

19. Усова С.Н. Профессионально-личностное развитие педагога в системе повышения квалификации: актуализация проблемы и пути её решения [//Модернизация педагогического образования: сборник научных трудов Международной научно практической конференции 3-5 июня 2015 г.- Казань: Изд-во «Бриг», 2015. – 392 с. – С. 246-251.

20. Фролова С.Л. и др. «Региональный подход к оценке профессиональной деятельности педагога в условиях проведения аттестации», коллективная монография – М.: АСОУ, 2015

21. Фролова С.Л. «Содержание профессиональной квалификации аттестуемого педагога в свете новых требований»// Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций/ Науч. Ред. Л.Н. Горбунова – М. АСОУ, 2015

22. Хренова О.М. «Андрагогический подход к профессиональному совершенствованию учителя-словесника в рамках формального образования на курсах повышения квалификации» //Конференциум. – М.: АСОУ, 2015

УДК 37.026.9

Соционавигация как общий подход и конкретные технологии ориентации и самоопределения человека применительно к школьному образовательному пространству

Михеев Вячеслав Александрович, н.с. ф-та психологии МГУ имени М.В.Ломоносова; Федотова Марина Александровна, кандидат экономических наук, доцент кафедры инновационных технологий Московского государственного университета транспорта (МИИТ); Шевырев Анатолий Викторович, кандидат экономических наук, Московская академия экономики и права, директор НИЦ Креативного мышления; Шевырев Виктор Анатольевич, слушатель магистерской программы Государственного университета управления.

В статье вводится новое понятие *соционавигации* как технологии и практики эффективной ориентации, самоопределения и управления поведением человека в жизненном мире, и прежде всего – в социальном. Обосновывается важность внедрения проектного управления для создания инновационной среды обучения и управления в школе, инте-

ративной формы ведения занятий и повышения осознанности и успешности выбора профессии подростками. Обсуждаются ведущие факторы, способствующие большей осознанности и обоснованности выбора учащимся возможной профессии: «хочу-могу-надо».

Ключевые слова: соционавигация; «соционавигатор»; кризис самоопределения; «точка бифуркации»; «поле возможных путей развития»; «Образ себя / Образ Я»; «рекурсивное самоуглубление»; системная сборка / пересборка; технологизируемое знание; системно-креативное мышление и управление (СКМ); алгоритм решения проблем (АРП); алгоритм эффективных коммуникаций (АЭК); профессиональное самоопределение.

The article introduces a new concept of *socio-navigation* as the technologies and practices of effective orientation, self-determination and human behavior management in the life-world, and above all - in the social. Substantiates the importance of the implementation of project management to create innovative learning environments and management at the school, interactive forms of conducting classes and increase awareness and success of Teen Choice profession. We discuss the major factors contributing to greater awareness and the reasonableness of the choice of students possible career: "I want to-can-we must."

Keywords: socio-navigation; "Socio-Navigator"; self-determination crisis; "Bifurcation point"; "Field of possible ways of development"; "self-image"; "Recursive self-contemplation"; system build / rebuild; technological knowledge; system-creative thinking and management (SCT); algorithm for solving problems (ASP); algorithm for effective communications (AEC); professional self-determination.

Российский менеджмент, в т.ч. менеджмент образования, лишь недавно пришёл к пониманию того, что именно качество управленческого мышления определяет качество процесса управления в т.ч. образовательного процесса, который, в свою очередь, обуславливает качество результата управления (качество образования). Современный кризис затронул и сферу образования, ещё более усложнив и без того сложную ситуацию – демографическая «яма», снижение уровня подготовки выпускников средних школ – будущих студентов, девальвация понятия «высшее образование», недобросовестная конкуренция в сфере образовательных услуг, невосприимчивость системы управления в стране к инновациям и инновативному потенциалу своих сотрудников – вчерашних выпускников вузов. Возникает порочный логический круг: ... → низкое качество образования, управления → слабый выпуск, снижение качества результатов деятельности → снижение конкурентоспособности организаций в т.ч. вузов → уменьшение финансовых ресурсов → снижение восприимчивости к инновациям → более слабый набор в организации и вузы → ещё большее снижение качества образования → ... Чтобы разорвать этот порочный круг нужно сосредоточить усилия вузов на самых приоритетных элементах этой цепочки, создавая эффект положительной обратной связи.

Если под навигацией принято понимать искусство кораблевождения и способы определения координат корабля в открытом море, то *соционавигацию* можно определить как практику и выработанные на ее основе технологии ориентации, самоопределения и управления поведением человека в жизненном мире, и прежде всего – в социальном, в мире человеческих отношений, установлений и ценностей. Доведенная до технологий сторона разумной организации и осмысленного проживания человеком своей жизни получила воплощение в программном продукте, подходяще для этого названном «*соционавигатором*».

Все мы знаем по собственному опыту, что каждый день нами решаются самые разные, в том числе достаточно сложные проблемы. Однако, не все решения эффективны, поскольку они несистемны, часто противоречат друг другу и обычно весьма незатейливы, но, как известно, – «Любая сложная проблема имеет понятное, простое и непр-

вильное решение» (закон Мерфи). А что, если у нас будет программное средство, которое поможет разрабатывать системные, креативные решения и находить новые возможности, одновременно оценивая эффективность и психологическую комфортность вашей работы? Всем известно, как работает обычный органайзер, не так ли? Что будет, если соединить органайзер с креативными технологиями решения проблем и технологиями оценки эффективности пользователя? Всё, что нужно сделать, чтобы начать работу, это заполнить систему целей по выбранным ключевым областям деятельности, описать и проанализировать проблемную ситуацию – ответить на вопросы: Кто/что, когда, где, как, почему/зачем. И приступить к поиску решений с помощью эвристических методов, встроенных в программу, оценить риски решений, снизить их до приемлемых.

Все решения и действия, связанные с их реализацией, можно легко отслеживать и контролировать во встроенном органайзере, используя планирование и контроль решений по дням, неделям, месяцам и годам, одновременно осуществляя анализ и оценку эффективности, результативности, загруженности и психологической удовлетворенности пользователя, используя матрицу управления эффективностью «Срочность – важность» Д. Эйзенхауэра и другие методы.

В «соционавигаторе» предлагается совершенно новый подход к управлению собственной эффективностью и креативностью, в котором управление временем, характерное для 4-х предыдущих подходов (С. Кови, Дж. Аллен и др.), является лишь одним из инструментов, а не ключевой целью пользователя. В отличие от 4-го, принцип – центрального подхода С. Кови, Р. Меррилл, Р. Меррилл – «компас», по терминологии авторов, который основывается на понимании целей движения, а не на скорости/производительности работы, «соционавигатор» является своего рода «GPS-навигатором» с «бриколажем», то есть постоянной подстройкой под вновь открывающиеся возможности, что напоминает хорошо известную компьютерную игру «Тетрис». Такой навигатор – это в большей степени инструмент управления своим мышлением в практике соционавигации, а не инструмент тайм-менеджмента. В «соционавигаторе» постановка целей является исключительно важным этапом, в котором используются специальные управленческие технологии: SMART, PURE, CLEAN и др. (Цель считается корректно сформированной, если ее постановка соответствует всем критериям указанных технологий). Однако, перспективность целей меняется во время движения к ним и, как следствие, происходит изменение всей конструкции/конфигурации целей в т.ч. их приоритетов. Система целей (если это действительно система) является не раз и навсегда застывшим «деревом», со своим «корнем» (миссией), «стволом» (ключевыми целями), «ветвями» (под целями), и «листьями» (конкретными делами, мероприятиями), а «паутиной» в которой все связано со всем и которая меняется каждый раз в зависимости от того за какой узел «паутины» потянуть, например, какую цель сделать приоритетной в данный момент времени. В «соционавигаторе» используются комбинированные креативные технологии конструирования эффективных решений, в которых уровень креативности, в т.ч. парадоксальности, определяется нестабильностью среды, в условиях которой эти решения принимаются. Для стабильных сред (так называемых текущих ситуаций (ТС) используются структурно и метрически устойчивые, надежные решения с минимальными рисками, ориентированные на уже существующие возможности и решения, для нестабильных/кризисных – проблемных ситуаций (ПС), скорее, парадоксальные решения («на крошке хаоса»), с потенциально высокими рисками, ориентирующиеся на вновь возникающие возможности. Эти две принципиально разные стратегии комбинируются в одну пользователем самостоятельно, в результате оценки им уровня нестабильности. Оценку ситуации как ТС или ПС задает сам пользователь.

С помощью этой программы также можно оценить свои психологические качества, которые помогут лучше понять себя, и получить более эффективные решения, изменив свой стиль мышления, поскольку «Наше мышление создаёт проблемы, которые мыш-

ление того же типа не в состоянии решить» (А. Эйнштейн). Отдалённым прообразом соционавигации можно считать поиск Странником (сопровожаемом Всеведом и Обманом) пути выхода из «лабиринта» мира, описанном в романе Яна Амоса Коменского «Лабиринт света и рай сердца» (1623). Как замечает С.М. Марчукова, "...сам образ лабиринта как земного пути человека предполагает поиски выхода из бесконечных и запутанных коридоров" [14]. «Гидом» – своеобразным соционавигатором – для поиска путей выхода из запутанных коридоров и тупиков жизненных неурядиц и должен был, по мысли автора, стать его роман.

Конечно, живём мы не так, чтобы то и дело оглядываться по сторонам и ежесекундно принимать решения: есть спокойные периоды жизни, когда выработанные решения приводятся к исполнению. Но как только очередная цель реализована, человек снова попадает в зону неопределённости, в кризисную для себя ситуацию, когда снова возникает необходимость сориентироваться по жизни, уточнить свои цели, ценности и намерения – одним словом, самоопределиться, прежде чем начать действовать в уточнённом, или даже, в радикально переориентированном и вновь избранном направлении. На языке синергетики такие зоны неопределённости называются «точками бифуркации» – точками ветвления возможных путей. В них происходит как бы «блуждание по полю возможных путей развития». В это время имеет место «зигзагообразный путь, актуализирующий всякий раз одну из имеющихся возможностей». Человек оказывается перед возможностью разных выборов, и это для него всегда непростая задача – соотнести свои желания и возможности, кроме того, социальные вызовы и требования текущего момента, – с принятыми в данном сообществе (а также в нации, в культуре, и обществе в целом) практиками и способами жизни. Кроме того, это оказывается психологически трудной задачей – принять на себя всю полноту ответственности за выбор жизненного шага. Правильно будет сказать, что в точках бифуркации человек пребывает в состоянии растерянности. Вот тут-то ему на помощь и могут придти принципы и технология соционавигации, которые помогают проанализировать сложившуюся ситуацию и выработать наиболее эффективное решение.

Но когда "...точка «бифуркации» пройдена, выбор пути совершен, то когнитивная деятельность определяется скорее будущим, чем прошлым. Она строится из будущего, в соответствии с одной из структур-аттракторов" [10]. Ранее нами для таких случаев была предложена формула *«прошлое через будущее определяет настоящее»* [15]. Это значит, что для успешного разрешения **кризиса самоопределения** необходимо проработать разные варианты своего возможного будущего.

Е.А. Климов предложил для описания возможных путей профессионального становления схему ветвящихся «метелок», где «метёлки» "...характеризуются не только фактами ветвления (бифуркаций) отображаемых ими процессов, но и тупиковыми путями развития, и явлениями слияния разных путей" [8]. Таким образом, «блуждание по полю возможных путей развития» должно завершиться, во-первых, отбраковыванием тупиковых путей, и, во-вторых, выбором одного из наиболее подходящих путей для данного человека. Но как понять, какие пути тупиковые, а какие нет, какие наиболее подходящие, а какие мало подходящие? В этом и состоит задача самоопределения – разрешения указанного кризиса. Она сводится к тому, чтобы соотнести свои *интересы, желания, умения, способности и потенциальные возможности*, с той или иной мерой точности и достоверности представленные в «образе себя», – с теми требованиями, которые подступают к человеку со стороны окружающего его социального мира.

Таким образом, ситуация жизненного самоопределения (как матрица любого «делового» самоопределения, в том числе и профессионального) предполагает, что человек, опираясь на свой прошлый опыт и сложившийся к этому моменту «образ себя» – с одной стороны, кроме того, на свои желания, намерения и представления о будущем – с другой, избирает наиболее для себя приемлемый жизненный шаг. Схематически это представлено на Рис. 1.

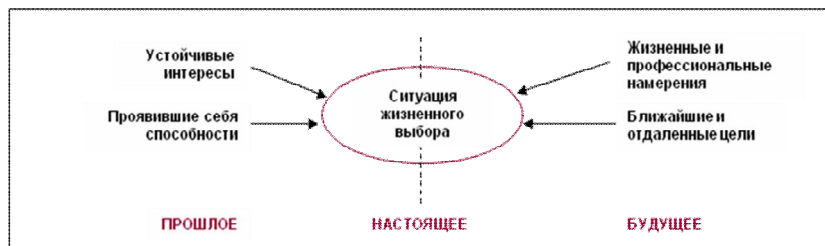


Рис.1. Ситуация жизненного выбора

Самоопределение выступает всегда как *двунаправленный поиск*, соотносящий (на каждом витке «блужданий по полю возможных путей развития») представления о мире, – со всякий раз возобновляемым «образом своего Я». То есть, для этого нужно, чтобы у человека – а) сформировалось правдоподобное представление о мире (что как раз и обеспечивается соционavigацией), и – б) в распоряжении был бы не только «Образ своего настоящего Я», но и образы «Я-возможных», адекватных только ещё возможным жизненным ситуациям. Последнее может достигаться в практиках рекурсивного самоуглубления – всё вновь и вновь повторяющихся реконструкций «образов своего Другого-Я», более или менее адекватных для той или другой возможной социальной ситуации (уже ранее встречавшейся в жизни, или виртуальной, проживаемой пока ещё только в своём воображении) [12].

Как можно качественным образом, с учетом всех необходимых и желательных компонентов, организовать выбор, освоение и рост профессионального мастерства, осуществляя по ходу профессионализации их оптимальную «пересборку»? Авторы предлагают вариант возможной парадигмы социотехнического, технологизируемого знания и ее инструментального обеспечения. Такая парадигма начинает складываться в результате системной пересборки составляющих компонентов профессионализма на трех уровнях – теоретическом, технологическом и инструментальном, в совокупности как раз и создающих единый синергетический эффект при выработке и принятии социальных и социотехнических решений. В основе конструирования и реализации эффективных социальных решений, особенно в условиях системного кризиса, лежит пересборка профессионального знания. С точки зрения синергетики, как первого, теоретического, уровня предлагаемой парадигмы, эффективная пересборка профессионального знания представляется как получение/конструирование решений, являющихся собственными функциями среды как сети социальных отношений [10]. Не все решения будут устойчивы и жизнеспособны (самоподдерживаться) в данной нелинейной среде (системе), устойчивыми будут только те решения, которые потенциально заложены и отвечают собственным тенденциям процессов в данной среде. Такие решения обладают как структурной (качественной) устойчивостью, так и метрической (количественной) достаточностью. Структурная устойчивость предполагает «замыкание» решения, способность его самоорганизации, а, в идеальном случае, самоутилизацию после достижения поставленной цели (минимизация отдаленных и побочных негативных эффектов). Сложность такой пересборки обусловливается как необходимостью меж/транс/метадисциплинарности знания, так и, прежде всего, неадекватностью когнитивных, обучающих и, особенно, управляющих практик сложности имеющихся объектов исследования/управления (невыполнение закона У.Р. Эшби о необходимом разнообразии управляющих систем). Существующие технологии конструирования социальных решений, основанные на концепциях классического социального знания (Э. Дюркгейм, П. Бурдьё, Г. Зиммель, Т. Парсонс и др.), на взгляд авторов статьи, явно

не отражают существующую сложность явлений и процессов, и не предназначены для эффективного управления/регулирования такими процессами.

Технологический уровень/аспект пересборки связан с когнитивными представлениями системно-креативного мышления и управления (СКМ), являющегося, в свою очередь, развитием идей сложного [16] и сложносистемного [13] видов мышления. Данные виды мышления – это не замена простоты сложностью (или наоборот), а осуществление непрерывного диалогического движения между простым и сложным. СКМ отличается от последних более сложной технологией работы с рекурсивными петлями, используя, в т. ч., принципы неклассических логик [7]. СКМ-технология аналогична технологии акупунктуры в древнекитайской медицине, т. е. СКМ-решения носят характер резонансных (нелинейных) воздействий. Следует отметить, что СКМ-технология является не методом, не программой, не алгоритмом, а, скорее, стратегией пошагового («длина» шага – предмет отдельного обсуждения) исследования-конструирования социальных решений с бриколажем. В основе предлагаемого авторами подхода лежит синтез использования двух основных моделей СКМ – алгоритма решения проблем (АРП) и алгоритма эффективных коммуникаций (АЭК), позволяющих гармонично учитывать в процессе конструирования и реализации решений различные виды проблемных ситуаций (ПС), сформированных, например, в виде противоречий/парадоксов. Обнаружение парадоксов и антиномий, является сигналом того, что мы сталкиваемся «с глубинами реального».

Используемая в предлагаемом синтезе АЭК-модель, предназначена для работы с социально-психологическими ПС, прежде всего, для мотивационного «склеивания»/самоорганизации решений (она построена на базе теории рефлексивного управления В.А. Лефевра, технологии управления креативностью Р. Дилтса [2] и разработок авторов статьи), а АРП-модель – решения логических, административно-управленческих, технических и физических (физико-химических) противоречий (построена на базе ТРИЗ Г.С.Альтшуллера и разработок авторов статьи). СКМ-технологии, при конструировании/реализации решений, предполагают взаимопереход («диалог») между параметрами моделей, т. е. проблемы, например, сформулированные как технико-технологические, организационно-управляющие или логические, могут быть решены как социально-психологические, и наоборот [1]. В этом случае конечное решение представляет собой композиционный «пакет» («сборку»/«коллектив»/«ассамбляж» – по Б. Латуру) взаимоувязанных решений, имеющих довольно сложную структуру и включающую в себя: различные уровни (стратегический, тактический и оперативно-тактический, который иногда отсутствует), типы (профилактический, актуальный и страховочный) решений и т. д. Такие решения используют как внутренние, так и внешние ресурсы/возможности по различным функциональным аспектам: духовному, социально-психологическому, идеологическому, политическому, правовому, экономическому, технико-технологическому и психофизиологическому.

Подобный «пакет» решений (и как точка в сети отношений, и как сеть отношений) должен удовлетворять синергетическим правилам для коэволюции сопряженных систем (в нашем случае, решений по отдельным аспектам ПС). Первоначальный «пакет» решений, в случае недопустимых рисков или позитивных новых возможностей, каждый раз формируется заново. Стратегия такого формирования определяется уровнями неравновесности системы и среды – высокий уровень предполагает более активный поиск новых возможностей при конструировании решений, низкий уровень – предпочтительное решение уже существующих проблем. Баланс между данными стратегиями (нелинейной и линейной) и составляет искусство управления [20]. Отличия СКМ-технологии от классического/вертикального мышления «здорового смысла» или латерального мышления Э. де Боно приведены в книге А.В. Шевырева «Креативный менеджмент» [20, с. 60]. Для СКМ-технологии любые материальные или нематериальные объекты, включенные в проблемную ситуацию, являются производными сети отноше-

ний, в которую они входят как части («акторы» в АНТ-теории Б. Латура). В отличие от Б. Латура и других разработчиков объектно-ориентированной онтологии, авторы декларируют обязательное условие – наличие перспективного видения развития проблемной ситуации (в этом случае возможно даже говорить о некоем суператтракторе – таком, как «точка Омега» у П. Тейяра де Шардена).

Можно указать несколько характеристик, которые будут общими для всех типов финитарно-коммуникативных познавательных сценариев/решений в неравновесных ситуациях [См.: 17, с. 84].

Несовозможность и некоммуникативность альтернатив решений предполагает актуализацию каждый раз (в результате процесса разработки и принятия решения) лишь одного (и только одного!) из вариантов решений. Все прочие конфигурации (потенциально возможные) отсекаются («выжигаются» в терминах синергетики). Более того, они отсекаются вместе с более отдалёнными горизонтами конфигураций, которые могли бы быть, но теперь уже никогда не станут будущими горизонтами управленческого сценария. Таким образом, отсекаются не просто коррелированные траектории, а альтернативные формы (принципиально другие) решений. Более того, такие альтернативные формы невозможно содержательно реконструировать на базе актуальной проблемной ситуации, исходя из одних лишь формальных, рациональных соображений – «Что упало, то пропало».

Понятно, что в этом случае теряются потенциально более эффективные решения, что можно проиллюстрировать на примере игры «Что? Где? Когда?» – участники очень часто проходят мимо продуктивных, верных идей. Единственным выходом в сложившейся ситуации может быть когнитивный «возврат» (рекурсивная петля Э. Морена) в исходную проблемную ситуацию (разумеется, уже с «грузом» полученного предварительного неадекватного решения) и попытка найти и развить новую продуктивную идею (при наличии когнитивного «тупика» в работе команды, это обеспечивается включением петли рефлексии). Проблема заключается в том, как: 1) найти новую эффективную точку входа и 2) развить ее до эффективной идеи. Эта проблема решается на инструментальном уровне предлагаемой парадигмы.

Реальный опыт работы авторов привел к разработке специального алгоритма, который базируется на основных принципах СКМ и выглядит следующим образом:

Шаг 1. Формулировка/конструирование ключевой проблемы (КП), исходя из системы поставленных целей.

Шаг 2. «Поиск точки входа. Оценка/прогноз полезности (перспективности) точки входа» – здесь используются эвристические правила, позволяющие получить начальную идею и оценить ее перспективность. Обычно точка входа определяется исходя из «чувствительности»/неравновесности предметной области к кардинальным изменениям, своего рода предчувствие реинжиниринга как управляемого кризиса. Определяются такие области с помощью функционально-стоимостного анализа (ФСА), SWOTD-анализа [19].

Шаг 3. Генерация («каскад») идей, производных от точки входа с помощью различных эвристических методов [21]. Получение зачаточной идеи (проблемного замысла – ПЗ).

Шаг 4. «Кристаллизация» полезной зачаточной идеи – ПЗ. Уточнение формулировки с использованием эвристических правил СКМ и др.

Шаг 5. Преобразование (приспособление/подгонка) – поиск полезности ПЗ с точки зрения содержания, формы и контекста (иногда, чтобы сделать ПЗ конструктивным, проще изменить контекст проблемной ситуации, а не саму идею) до попадания в область приемлемых идей (требование соответствия необходимым условиям). Анализ и оценка рисков реализации ПЗ.

Шаг 6. Выбор/комбинирование оптимального ПЗ из существующих зачаточных идей (системы ПЗ). Разработка детального механизма реализации ПЗ с использованием

АЭК-модели, прежде всего, эффективная мотивация всех участников/*акторов* процесса. При поиске новых возможностей такой механизм часто отсутствует или неэффективен, что требует иногда поиска нового ПЗ – так называемые вложенные циклы проблемных замыслов. На шаге 6 предполагается интегральная оценка ПЗ и принятие окончательного решения о его реализации.

Шаг 7. Реализация ПЗ. Оценка/контроль реализации. Переход на предыдущие шаги, в случае необходимости.

Сложность работы – по технологии ассоциативного поиска (АС-поиска) новых возможностей – состоит в том, что не имея чётко определённой цели, невозможно построить «замкнутую» мыслеформу в виде противоречия или парадокса, которая позволила бы синтезировать решения. В случае АС-поиска мыслеформа «разомкнута» и точка синтеза не определена в явном виде. Поэтому идет каскад «скачков». Синтез и остановка происходят субъективно, в основном на интуитивном уровне, хотя на каждом «скачке» для любой мыслеформы (тезиса) может быть создан искусственный анти-тезис и сделана попытка обработать такую мыслеформу как противоречие, например, по технологиям СКМ или Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ – Г.С. Альтшуллера). В этом случае необходимо принять решение об остановке «каскадов» и перейти к следующему шагу 4.

На шаге 4 («Кристаллизация» – формулировка ПЗ) необходимо также оценивать полезность ПЗ [21] и фиксировать ключевую цель, эквивалентную этой полезности. После чего двигаться по цепочке ключевых целей, в т.ч. усиливая их общность [21, т. 1, с. 170]. Возможны другие варианты – переосмысление/пересборка (в т.ч. переформулировка) ключевой проблемы, расширение и трансформация условий, контекста, структуры и т.д.

Разработанный алгоритм является ключевым элементом СКМ-технологии по выработке управленческих, в т.ч. соционавигационных решений. Такая модель системной пересборки опыта, которая обеспечивает эффективные решения акторов в проблемных ситуациях, и лежит в основе соционавигации. Ниже предлагается использование данной модели применительно к школьному образованию. Одной из системных задач современного школьного образования является задача формирования у выпускника такой профессионально-личностной ориентации, которая позволит ему успешно социализироваться и эффективно использовать свой творческий потенциал. Выбор профессии – это всегда драматический момент разрешения одного из значимых жизненных кризисов самоопределения в результате достаточно длительного «блуждания по полю возможных путей развития» [10].

Самоопределяясь в профессиональном плане, ученик должен соотнести свои *интересы, желания, умения, способности и потенциальные возможности* (в той или иной мерой точности и достоверности представленные в «образе себя») – с теми требованиями, которые подступают со стороны социума (какие профессии востребованы, какие из них более престижные, как оплачиваются) и собственно из «мира профессий» (какие бывают профессии, что делают профессионалы, какие для этого нужны умения, способности и личные качества, с какими рисками связана та или иная профессиональная деятельность (например, заболеваниями)). На рис. 2 схематически представлены основные компоненты ситуации профессионального выбора.

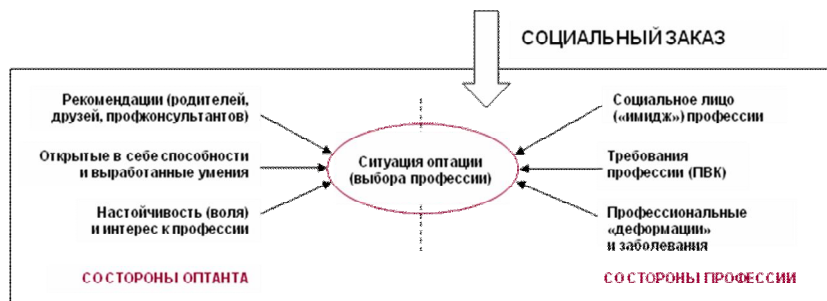


Рис. 2. Ситуация профессионального выбора

Сложность заключается в том, что для принятия решения о будущей профессии школьникам необходимо учесть множество разнородных факторов, что нелегко сделать даже взрослым. Особенно трудно приходится учащимся восьмых классов, когда они вынуждены принимать решение о выборе профильного класса.

В первую очередь, им необходимо ориентироваться на главные факторы выбора – «хочу», «могу» и «надо» [5, 6]. Фактор «хочу» предполагает осознание своих интересов и их отличие от склонностей. Интерес – это стремление к изучению какого-либо предмета, т.е. желание знать. Склонность – это тенденция к тому, чтобы заниматься определённой деятельностью, т.е. стремление делать. Как интересы, так и склонности могут стать профессиональными, если будут включены школьниками в свои личные жизненные планы.

Фактор «хочу» самый трудный для осознания подростками, за желанием чем-то заниматься может стоять не только содержательная сторона деятельности. Эта деятельность может быть средством общения с друзьями, средством достижения популярности, повышения самооценки и т.д. И это опять касается, прежде всего, восьмиклассников, для которых общение пока еще остается ведущей деятельностью. Недостаточный учет этого фактора дает большое количество ошибок при выборе профессии [4] и может приводить к смене профессии.

Фактор «могу» предполагает понимание своих способностей и индивидуально-личностных особенностей, а также оценку возможностей их реализации, в том числе обучения, например, в конкретном городе или регионе. Взрослым следует поддерживать и поощрять склонности подростков к каким-либо занятиям, поскольку именно в деятельности, прежде всего, учебно-проектной, они смогут понять и прочувствовать свои способности и дефицит других, которые необходимо и возможно развивать.

Фактор «надо» учитывается в большей степени, чем предыдущие, в особенности это касается востребованности профессии, и ее престижности. Однако не всегда учитываются потребности рынка в тех или иных специалистах и перспектива его развития в пределах данного региона. И наконец, необходимо принимать во внимание социальные, экономические и медицинские обстоятельства и ограничения.

Встает вопрос о принципиальной возможности принятия подростками самостоятельного обоснованного решения в выборе профессии. Д.А. Леонтьев и Е.В. Шелобанова считают, что выпускники школ не готовы сделать полноценный выбор в силу недостаточной сформированности функции планирования к 16-17 годам, она продолжает свое развитие даже и после 20-летнего возраста молодых людей [11]. Однако практика показывает, что при умелой поддержке профессионального самоопределения учащихся, многие из них успешно справляются с этой задачей.

Успешный выбор профессии подростками, как полагают исследователи профессионального самоопределения, характеризуется некоторыми необходимыми качествами, а именно – осознанностью, самостоятельностью и ответственностью принятия решения.

Например, Климов Е.А. полагает, что данные качества выбора оказывают влияние на дальнейшую профессиональную судьбу молодого человека. Он также предлагает: «Считать сознательный и самостоятельный выбор профессионального трудового пути ... необходимым условием успешности его труда и удовлетворенности в будущем...» [9].

Сходной позиции придерживается Е.Ф.Зеер: «Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность... самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную, жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии...» [3]. Пряжников Н.С. рассматривает названные качества успешного выбора профессии с точки зрения задачи их формирования в процессе сопровождения профессионального самоопределения. Он пишет: «Главная (идеальная) цель профессионального самоопределения – постепенно сформировать у клиента внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного)» [18].

Основополагающим из названных качеств успешного выбора профессии является осознание. Самостоятельность предполагает автономную постановку целей деятельности, формулирование задач, оценку ее результатов, выбор и коррекцию ее способов и т.д. Все эти действия невозможно совершать без их осознания. Ответственность же, как раз и выражается в осознании себя причиной совершаемых поступков и их последствий. Таким образом, осознанность является обязательным условием становления как самостоятельности, так и ответственности.

Поэтому целью психологического сопровождения – это, прежде всего, повышение осознанности выбора профессии школьниками. Исходя из изложенных идей, авторами статьи, совместно с Н.Н. Зотовой, было предложено создать школьный проект «Выбери профессию – создай свой проект». Участие в проекте «Выбери профессию – создай свой проект» способствует, прежде всего, повышению осознанности выбора школьниками своей будущей специальности. Для реализации поставленных задач разработано специальное программное обеспечение – модули «Выбери профессию – создай свой проект», «Эврика-школа» и «Соционавигатор» (рис. 2), входящие в программный комплекс «ТТП-ЭВРИКА» – свидетельство об официальной регистрации Федеральной службы РФ по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам № 2006610693, лауреат конкурса «Грант Москвы» в области наук и технологий в сфере образования (2004), лауреат медали академика Н.Н. Моисеева в области инновационных образовательных и управленческих технологий (2008 г.), победитель конкурса УМО вузов России в области менеджмента в номинации «Компьютерные обучающие программы» (2009 г.), победитель конкурса EMEA InAVation Awards 2011, г. Амстердам в номинации «Центры управления и принятия решений», как специальное программное обеспечение совместного Проекта фирмы «DeLight 2000» и НИТУ МИСиС, лауреат Международного конкурса Global Education 2011, Москва, см. www.ewrikasmc.ru/newshool.html.

Одним из перспективных направлений развития практики соционавигации авторы считают дальнейшее совершенствование технологии сборки двух основных моделей СКМ – АРП- и АЭК-моделей для получения эффективных «пакетов» решений.

1. Данакин Н.С. Теоретические и методические основы проектирования технологий социального управления. Белгород: ЦСТ, 1996.
2. Дилтс Р.Д., НЛП: Управление креативностью. М.: Литер, 2003.
3. Зеер Е.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. — 2-е изд., перераб., доп. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.

4. Зотова Н.Н. О готовности подростков к выбору профессии // Трудности и перспективы становления профессионала // Сборник научных трудов / Под ред. Е.А. Климова. М.: МГУ, 2012. – 224 с.
5. Зотова Н.Н., Федотова М.А., Шевырев А.В. Раннее профессиональное самоопределение и проектное управление в школе как основа выбора профориентации // Сборник трудов ГУУ, Москва, 2014.
6. Зотова Н.Н., Федотова М.А., Шевырев А.В. Технологии проектной работы в учебном процессе на основе профессионального самоопределения школьников. Сборник Шамовские чтения, М.: МПГУ, 2014.
7. Карпенко А.С. Развитие многозначной логики. М.: ЛКИ, 2010.
8. Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1992 № 3. — С. 3-12.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону.: Издательство «Феникс», 1996. – 512 с.
10. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. М.: КомКон, 2004.
11. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57-66.
12. Лисецкий К.С., Березин С.В., Евченко Н.А. Роль внутреннего диалога «Я – Другое-Я» в развитии личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. Т. 9. № 1. — С. 76-82.
13. Майнцер К. Системное мышление: Материя, разум, человечество. Новый синтез. М.: Сибирком, 2009.
14. Марчукова С.М. Ян Амос Коменский: человек в «лабиринте света». СПб, 2006.
15. Михеев В.А. От проблемы феноменологического подхода в психологии к задаче введения в профессию «Психолог» // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. 2005. № 2. — С. 17-32.
16. Морен Э. Метод: Природа Природы. М.: Канон, 2013.
17. Павлов К.А. О природе логических рассуждений. М.: ИФ РАН, 2010.
18. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. Москва-Воронеж. 2003.
19. Шаламова Н.Г., Шевырев В.А. Развитие методов стратегического анализа с учетом динамики и диалектики развития экономических процессов. М.: Сборник трудов ГУУ, 2012.
20. Шевырев А.В. Креативный менеджмент: синергетический подход. Белгород: ЛитКараВан, 2007.
21. Шевырев А.В. Технология творческого решения проблем, т. 1, т. 2. Белгород: Крестьянское дело, 1995.
22. www.ewrikasmc.ru/newshool.html – раздел «Новая школа»

2 РАЗДЕЛ. РЕСУРСЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

УДК 37.01

Интерактивные технологии как ресурс развития социокультурной компетентности обучающихся

Романова Галина Александровна, доцент, к.п.н., ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», доцент кафедры воспитательных систем, г. Москва, e-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Аннотация. В статье обоснована важность использования интерактивных педагогических технологий для формирования и развития социокультурной компетентности обучающихся.

Ключевые слова: социокультурная компетентность; поликультурная образовательная среда; мультикультурное сообщество; интерактивные педагогические технологии.

Interactive technologies as a resource for development socio-cultural competens of students

Romanova Galina Aleksandrovna, associate Professor, candidate of pedagogics, state educational institution IN the municipality «Academy of social management», associate Professor in the Department of educational systems, Moscow

Abstract. The article explains the importance of using interactive pedagogical technologies of formation and development of sociocultural competence of the students.

Key words: socio-cultural competence; multicultural educational environment; multicultural community; interactive educational technology.

Взаимодействие участников образовательных отношений на любой ступени обучения осуществляются сегодня в условиях поликультурного пространства. Это приводит к актуализации проблемы формирования и развития социокультурной компетентности будущего гражданина, семьянина и работника в условиях поликультурного сообщества школы, вуза как прообраза реальной жизнедеятельности в пространстве мультикультуры вообще.

Мультикультурность социально-образовательной среды, в которую включается человек, представляет собой неиссякаемый ресурс для развития и проявления важнейших личностных характеристик, обеспечивающих выстраивание эффективных межличностных коммуникаций, таких, как подлинный интерес к людям и сотрудничеству с ними; наличие потребности и умения общаться; умение сочувствовать (сопереживать, сопереживать); умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; экспрессивные способности и умение управлять собой, своим психическим состоянием, настроением и чувствами, способность использовать широкий спектр вербальных и невербальных средств общения; умение прогнозировать возможные проблемные ситуации, последствия своих слов и действий, своего поведения в целом – способность к антиципации, личностная и профессиональная рефлексия [5].

Адаптация к условиям поликультурного общества, способность принимать групповые нормы, следовать им и при этом сохранять свою индивидуальность, возможность личностной и, в дальнейшем, профессиональной самореализации, формирование образа жизни самодостаточной личности – всё это напрямую зависит от уровня социокультурной компетентности человека, обеспечивающей успешность его социализации в мире.

Сегодня социокультурность личности рассматривается в научных исследованиях как на уровне компетенции, трактуемой как заданное социальное требование к подготовке обучающихся, необходимое для эффективной продуктивной деятельности, так и на уровне компетентности, рассматриваемой как совокупность личностных качеств (знаний, умений, навыков, мотивов), необходимых для продуктивной творческой деятельности личности [7].

Компетентность – это личностная характеристика. Личность как продукт социальных отношений развивается в деятельности. Попытка описать феномен социокультурности как личностной характеристики субъекта с точки зрения системно-деятельностного подхода приводит к осмыслению интегративности и многоаспектности данного понятия как системы (совокупного «продукта» взаимодействия) таких субстанций, как личность, деятельность, социальные отношения.

Феномен социокультурной компетентности может быть определён нами как интегративное качество личности, инициирующее её адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде и обеспечивающее способность человека эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве социально значимой деятельности. Эффективно взаимодействовать – то есть

быть полезным, значимым, успешным в реализации задач группы и своих собственных потребностей и интересов. Следовательно, образовательное пространство в условиях поликультурного общества должно быть организовано так, чтобы каждый обучающийся имел возможность самоутверждения, самоактуализации и саморазвития.

Опираясь на положение о том, что личность формируется и развивается в деятельности, можно утверждать, что реализация образовательных задач предполагает включение ребенка в посильную для него деятельность, как учебную, так и воспитывающую. Это может быть реализовано педагогом, имеющим достаточно высокий уровень антиципации, позволяющий прогнозировать особенности реагирования ребенка при вхождении его в те или иные ситуации в процессе решения многочисленных педагогических задач. В этих условиях важно обеспечить условия формирования рефлексивно-творческой среды взаимодействия участников образовательных отношений на основе положительной мотивации к сотрудничеству, развитию и саморазвитию. Это обуславливает важность создания специфического развивающего образовательного пространства, обеспечивающего возможность реализации индивидуальной траектории развития социокультурной компетентности.

Поставленные задачи приводят к необходимости разработки и апробации новых технологий организации образовательного пространства: важным становится обеспечение открытого диалога всех участников образовательных отношений, используя ресурсы интерактивного общения. Интеракция является одной из составляющих общения, наряду с коммуникативной и перцептивной его сторонами. Использование интерактивных технологий позволяет максимально конструктивно организовать межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов (интеракция от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга). Развитие каждого участника происходит в ситуациях взаимодействия друг с другом. Интеракция – это такая организация совместной работы, в которой невозможно неучастие человека в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников, процессе взаимодействия.

Преимуществами работы в малых группах являются высокая активность всех участников совместной деятельности, обусловленная наличием единой цели и общей мотивацией; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы, что обеспечивает успешность каждого; принятием на себя ответственности за общий результат.

В небольшой группе участники держатся более свободно, уверенно, здесь больше возможности нивелировать психологические барьеры общения в условиях поликультурного сообщества, мнение каждого здесь может прозвучать достаточно весомо, всё это обуславливает достаточно тесный психологический контакт. По мнению психологов, большинство эффективных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются именно в групповом, а не в индивидуальном пространстве. Группа развивает социальные качества личности, формирует групповые мотивы, установки, ценности, даёт возможность осознать себя субъектиней мультикультурного сообщества, формирует чувство сопричастности, что очень важно для формирования самооценки личности. В небольшой группе можно обучиться как лидирующей роли, так и роли рядового участника в ситуации принятия группового решения, развить способность к открытому взаимодействию с другими при сохранении собственной индивидуальности, научиться подчинять личные интересы интересам общего дела, строить конструктивную коммуникацию. Большой функциональной нагрузкой обладает использование кейс-технологий, что связано с возможностью осуществления качественного структурного анализа причин, предполагаемых последствий нарушения социального взаимодействия участников образовательных отношений в условиях поликультурного сообщества. Данная технология способствует развитию способности к антиципации, к рефлексивной оценке своих действий.

Отметим, что эффективность интеракции будет обеспечиваться следующими условиями: создание благоприятного эмоционального климата и соответствующей образовательно-пространственной среды; руководство диалоговым взаимодействием всех участников образовательного процесса; организация продуктивной внутригрупповой и межгрупповой деятельности; осуществление обратной связи с аудиторией, анализ причин успехов и неудач в совместной деятельности.

В условиях интеракции реализация принципов системности и природосообразности позволит выстроить индивидуальную траекторию (программу) развития социокультурной компетентности каждого в соответствии с уровнем достигнутого, в противном случае образовательный процесс будет носить дискретный характер, затрудняющий логику освоения, усвоения и присвоения личностного опыта человека, живущего в условиях мультикультурного социума.

Для этого необходимы: диагностика уровня развития всех составляющих социокультурной компетентности обучающегося; целеполагание на основе полученных диагностических данных; проектирование, планирование, прогнозирование воспитательных взаимодействий (разработка мотивационного, содержательного и процессуального компонентов процесса формирования социокультурной компетентности); организация педагогического взаимодействия (включая мотивацию и стимулирование субъектов воспитательной деятельности); анализ и оценка промежуточных результатов; корректировка (при необходимости) [1; 4; 5].

Преимуществами интерактивных педагогических технологий являются активизация и интенсификация образовательного процесса, апробация принятия коллективных решений обучаемыми в различных ситуациях, моделирование межличностных отношений в практически любом виде деятельности в соответствии с реалиями поликультурного жизненного пространства.

Это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. В игре формируется характер как особенность отношения личности к себе, выполняемой деятельности, к социуму [2; 3].

Таким образом, мы ещё раз хотим отметить, что интерактивные технологии можно рассматривать как ресурс развития социокультурной компетентности обучающихся.

1. Нечаев, М.П. Диагностика результатов воспитательного процесса в школе. Методическое пособие [Текст] / М.П. Нечаев – М.: УЦ «Перспектива», 2008. – 128 с.
2. Нечаев, М.П. Рефлексивные технологии воспитания в современной школе [Текст] / М.П. Нечаев. – М.: «5 за знания», 2009. – 176 с.
3. Нечаев, М.П. Игровые педагогические технологии в организации внеурочной деятельности обучающихся [Текст] / М.П. Нечаев, Г.А. Романова – М.: Перспектива, 2014. – 207 с.
4. Романова, Г.А. Проблемы социализации детей и подростков в каникулярный период [Текст] / Г.А. Романова. – LAP LAMBERT Academic Publishing Saarbrücken, Germany, 2014.
5. Романова, Г.А. Социокультурная компетентность как фактор профилактики развития девиаций поведения обучающихся в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А. Романова // Инициативы XXI века». – 2014. – № 4. – С. 92-94.
6. Романова, Г.А. Технологический подход к формированию профессиональных компетенций будущего учителя в условиях вуза [Текст] / Г.А. Романова // Реализация компетентностного подхода в подготовке современного специалиста: Сб. материалов VI учебно-методической конференции. – М. Орехово-Зуево: МГОИ, 2012. – С.232-236.
7. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Арт-проект как ресурс развития социокультурной компетентности школьников

Штанько Ирина Вениаминовна, к.п.н., доцент, кафедры дополнительного образования и сопровождения детства, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», Почетный работник общего образования РФ, г. Москва, e-mail: irinashtanko@inbox.ru

Аннотация: В статье раскрывается технология организации арт-проектов на примере интеграции художественных дисциплин с другими образовательными областями.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; проектные технологии; арт-проект; интеграция; «художественный образ спектакля».

Art project as a resource for development socio-cultural competence of students

Shtanko Irina. Veniaminovna, candidate of pedagogics, associate professor, chairs of additional education and maintenance of the childhood, state educational institution IN the municipality «Academy of social management», Honourable worker of the general education of the Russian Federation Moscow

Abstract: the article reveals the technology of the organization of art projects on the example of integrating artistic disciplines with other educational areas.

Keywords: sociocultural competence; design technology; art project; integration; the image of the performance

Художественно-образовательная среда, созданная как целостное учебно-воспитательное пространство, в котором интегрируются различные виды искусств, художественно-творческой и учебно-воспитательной деятельности содействует как общему, так и творческому развитию обучающихся и создаёт широкий спектр возможностей для формирования социокультурной компетентности школьников. Одним из примеров создания художественно-образовательной среды является коллективный творческий проект.

В данной статье мы осветим применение технологии арт-проекта, рассмотрев его с позиции межпредметного взаимодействия и интеграции основного и дополнительного образования детей. Данная технология хорошо «накладывается» на изучение предметов художественно-эстетического цикла в школе, интегрируя искусство, образование, науку, а также урочную и внеурочную деятельность.

Необходимо отметить, что технология разработки и проведения арт-проекта комплексная и включает в себя: педагогические проектные, интерактивные и игровые технологии, технологии педагогики досуга (разработанные в сфере культуры), технологии маркетинга и рекламы, технологии педагогической анимации; рефлексивные воспитательные технологии [1; 2].

Сегодня часто используются в практике такие формы арт проектов, пришедшие из досуговой сферы как: квесты, инсталляции, реконструкции, флешмобы, ремейки и т.д. данную форму организации можно использовать при проведении в школе различных мероприятий. Например: квест «По тропинкам Лукоморья»; инсталляция «По золотому кольцу России»; брейн-ринг «Физики и лирики»; скетчи ко Дню учителя «Репортажи с уроков»; арт-дизайн проект «Green space»; реконструкция «Пушкинский бал» и т.д.

В данном контексте арт-проект рассматривается как замысел, план, как составная часть, как предварительная модель одной из форм социально-культурной деятельности.

Работа над арт-проектом строится в определенной последовательности, на основе технологии учебно-проектной деятельности, но в неё включены некоторые элементы, используемые в сфере культуры и досуга: 1. Определение и постановка целевой установки. 2. Конструирование предметно-урочной деятельности по принципу горизонтального тематизма или интегрированным блокам, модулям. 3. Поиск (модели) формы реализации творческого проекта. 4. Определение направлений поисковой, учебной и практической деятельности. 5. Формирование творческих групп. 6. Организация рабо-

ты по сбору информации (самостоятельная поисковая и ценностно-ориентационная деятельности обучающихся по проблеме). 7. Работа над частями проекта в группах (координация, консультация и руководство деятельностью обучающихся). 8. Коллективная реализация и презентация арт-проекта [3].

Рассмотрим методику реализации арт-проекта музыкального спектакля «Щелкунчик», ведущее место в котором будет занимать урок по изобразительному искусству в седьмом классе по разделу «Зрелищные искусства, как синтез искусств». В форме презентации арт-проекта будет проведено заключительное занятие по теме «Художественное оформление спектакля Щелкунчик». Исходя из того что в данном проекте будут необходимы знания из области других предметов (литературы, истории, музыки, математики, черчения, физики, химии), то на первом этапе необходимо создать творческую группу педагогов, заинтересованных идеей данного проекта. Именно на этом этапе материал конструируется в интегрированные блоки: 1. Изобразительное искусство, музыка, история, литература. 2. Геометрия, черчение, технология. 3. Химия, физика, изобразительное искусство.

Отобранное содержание образования в данных блоках, будет соответствовать программному материалу (по данным предметам) или строится по принципу опережающего обучения. Реализация содержания по первому блоку даст возможность обучающимся познакомиться с драматургическим построением произведения Гофмана «Щелкунчик», учащиеся делят его на картины: завязку, кульминацию, развязку. Это поможет определить картины сценического действия. Чтобы создать художественные образы (изобразительные эскизы) необходимо провести анализ литературного произведения, выделить средства выразительности описания характера и внешнего облика героев и дополнить представления анализом балета П.И. Чайковского.

Во втором блоке формируются представления о пространстве, прямой и обратной перспективе, методах ее построения в эскизах. Даются знания о геометрических фигурах и их развертках. Необходимо познакомить со способами макетирования из различных материалов, что поможет в конструировании декораций и интерьера сцены. В третьем блоке раскрываются законы последовательного и параллельного соединения ламп, влияние сопротивления на силу тока, помогающие решить проблемы освещенности сцены, подсветки декораций и световых спецэффектов. Потребуются знания химического состава красителей для электрических ламп, а также особого красителя для тканей и декораций.

Системообразующим стержнем каждого интегрированного блока будет являться творческое или техническое задание, реализуются они через организованную педагогами поисковую деятельность. Вот примеры некоторых из них:

I Блок: 1. «Галерея художественных образов спектакля» (эскизы). 2. «Музыкальное оформление спектакля».

II Блок: 1. «Эскиз сцены» (1, 2, 3 действия). 2. Изготовление декораций, атрибутов интерьера.

III Блок: 1. Освещенность и световые спецэффекты в спектакле. 2. Занавес, драпировки, декорации в спектакле.

IV Блок: 1. Драматургическая канва произведения, разработка сценарного плана.

Хочется отметить, что успешность работы над проектом будет зависеть от тесного сотрудничества заинтересованных педагогов и ребят.

Поисковые задания строятся вокруг нескольких направлений: Образ Германии 19 века (история, литература, музыка, театр, живопись, скульптура, архитектура, декоративно-прикладное искусство, интерьер, костюм, причёски, жизнь, быт). Актерские и режиссерские работы в разных видах театра (балет, кукольный, драматический, оперный) (сбор видеоматериала в интернете). Театральные профессии (художник-декоратор, художник по костюмам, гример, осветитель, рабочий сцены и др.).

Выполняя практические и поисковые задания, обучающиеся осваивают содержание образования данных интегрированных блоков и расширяют знания в различных образовательных областях. Хотя проектная деятельность ориентирована на самостоятельную творческую работу обучающихся, роль педагога будет заключаться в опосредованном руководстве и сотрудничестве в процессе деятельности детей на всех этапах.

В процессе работы с обучающимися над проектом педагог осуществляет различные функции: «вдохновителя», специалиста-консультанта, координатора группового процесса, и эксперта, анализирующего результаты выполненного проекта. Затем весь собранный материал обобщается и систематизируется в «Банке идей». Под руководством педагогов в нём работают творческие группы: художников-декораторов, художников по костюмам, музыкальных оформителей, художников по свету, детского театрального коллектива, детского хореографического коллектива, студии изобразительного искусства.

Ребята находят стиль внешнего «художественного образа» всего спектакля, а также каждой его картины, подбирают эскизы действующих лиц, декораций, интерьера, занавеса и материалы для их макетирования. Музыкальные оформители готовят музыкальный материал из балета П.И. Чайковского для увертюры, завязки, кульминации и финала спектакля. Осветители разрабатывают способы освещения и подсветки всех картин, а также спецэффекты в кульминации.

Защита проекта «Внешнего художественного образа спектакля» сначала проводится на итоговом уроке по изобразительному искусству в 7 классе. Затем следует общешкольная публичная защита, где будут присутствовать участники школьных творческих коллективов (театрального, хореографического, вокального), члены «творческих групп», учителя-предметники, родители.

Реализация всего арт-проекта невозможна без взаимодействия с системой дополнительного образования: с театральной студией, объединением детского технического творчества, декоративно-прикладного искусства, дизайна, хореографических и музыкальных коллективов. Созданный арт-проект «художественного образа спектакля» должен «ожить» и реализоваться музыкальным спектаклем – продуктом общей коллективной деятельности. Арт-проект, который прошел свою защиту, запускается в работу детских творческих объединений, в которых реализуются эскизы костюмов, макеты декораций, прорабатывается сценография, идет работа над ролями, объединением технического творчества монтируется освещение сцены и спецэффекты.

Заклочительный этап не менее важный, чем весь процесс подготовки к нему. Именно в этот момент происходит наивысшая точка эмоционального накала. Этому этапу необходимо придать социально-значимый окрас: «Все это для того, что б создать радость другим». Поэтому, на премьеру самого спектакля нужно пригласить как можно больше зрителей: одноклассников, учителей, родителей, ветеранов, гостей. А затем дать возможность продемонстрировать спектакль в детских садах, других школах.

Технологии арт-проекта – это путь познания и способ организации процесса познания. В процессе работы над проектом мотивы и интересы обучающихся вступают в сложные отношения с другими новообразованиями личности, в качестве которых выступают и теоретическая база, и личная значимость деятельности, развивается опыт коллективного творческого взаимодействия, формируется социальный опыт.

Данная технология аккумулирует в себе знания и умения, полученные обучающимися из различных областей и добытые самостоятельно, формируют не только социокультурные, но и метапредметные компетентности. Работа в творческих группах дает возможность ребенку проявить себя в различных видах ролевой деятельности. Кроме того, каждый ученик продвигается в обучении и деятельности со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна. Идет расширение зоны ближайшего развития за счет разноуровневого обмена знаниями между обучающимися.

Выходя за рамки урока, форма творческого проекта глубоко проникает в систему воспитательной работы, продолжая формирование социокультурных компетенций личности во внеурочной деятельности. Работа над общим творческим делом развивает в обучающихся коммуникативные навыки, помогает реализоваться в социально-значимом коллективном деле, которым является творческий проект.

1. Нечаев, М.П. Игровые педагогические технологии в организации внеурочной деятельности учащихся [Текст]: методическое пособие / М.П. Нечаев, Г.А. Романова – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 207 с.

2. Нечаев, М.П. Рефлексивные технологии воспитания в современной школе [Текст] / М.П. Нечаев. – М.: «5 за знания», 2009. – 176 с.

3. Штанько, И.В. Организация детского досуга средствами педагогической анимации [Текст]: учебно-методическое пособие / И.В. Штанько, К.М. Хроменкова, И.В. Лопачев. – М.: АСОУ, 2013. – 126 с.

УДК 37.03

Экологическое образование – важнейший ресурс личностного развития и позитивной социализации обучающихся

Чарнецкая Жанна Николаевна, методист ГБОУ города Москвы «Школа с углубленным изучением отдельных предметов №1234», соискатель Московского государственного педагогического университета e-mail: mongoosepro@mail.ru

Аннотация. В статье показана роль экологического образования как важнейшего ресурса личностного развития, позитивной социализации обучающихся. Представлены результаты исследования, направленного на выявление предметов, форм работы, технологий, обладающих наибольшим потенциалом для формирования экологической компетентности, экологической культуры, экологического системного мышления, экологического мировоззрения.

Ключевые слова: экологическое образование; экологическая компетентность; экологическая культура; образование в интересах устойчивого развития; личностное развитие; позитивная социализация; экологическое системное мышление.

Environmental education is a crucial resource of personal development and positive socialization of students

Zhanna N. Charnetskaya, methodist of Moscow SBEI «School with deep study of specific subjects №1234», Applicant of Moscow State Pedagogical University

Abstract. The article shows the role of environmental education as a crucial resource for personal development and positive socialization of students. The article contains results of the research aimed at identification objects, forms of work and technologies with the greatest potential for the formation of ecological competence, ecological culture, ecological systematic thinking and ecological outlook.

Keywords: ecological education, ecological competence, ecological culture, education for sustainable development, personal development, positive socialization, ecological systematic thinking.

На современном этапе опорой для развития всей цивилизации является образование, во главе угла которого – экологическое образование, которое занимает сегодня одно из ключевых мест государственной политики во всех странах.

В 2014 году на Всемирной конференции по образованию для устойчивого развития в японском городе Аичи-Нагойя, были подведены итоги Десятилетия образования в интересах устойчивого развития, а также стартовала Глобальная программа действий по образованию в интересах устойчивого развития на ближайшие пять лет, которая призвана усовершенствовать и переориентировать образование на позиции устойчивого развития. В результате десятилетней дискуссии главенствующая роль в устойчивом развитии была отдана экологическому образованию, как связующему звену между

всеми отраслями науки [8]. На Четвертой Всероссийской конференции по экологическому образованию в ноябре 2015 года председатель Подкомитета по экологии ГД РФ А.И. Фокин обратился к участникам конференции со словами: «Хотел бы подчеркнуть, что сегодня экологическое образование – это основа создания мировоззрения, а мы говорим сегодня о создании эколого-ориентированного мировоззрения личности как акмеологического феномена, которое бы позволило в обществе дать направление и движение в различных областях экономики, культуры и образования». Директор Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки А.В. Зырянова подчеркнула: «Важнейшая роль в формировании экологической культуры подрастающего поколения россиян, безусловно, принадлежит педагогам». Председатель Комитета по образованию ГД В.А. Никонов, обращаясь к участникам конференции, сказал: «В современном мире экологическое просвещение становится значимым направлением государственной политики России, обеспечивая переход нашей страны к новой экологически безопасной модели социально-экономического развития. Особая роль в этом важном деле принадлежит образовательным учреждениям, где закладываются основы экологической культуры, бережное отношение к окружающей среде, умение жить в гармонии с собой и со всем миром» [9].

Реализация положений устойчивого развития невозможна без изменений в сознании людей, формирования экологического мировоззрения. Под результатами экологического образования мы понимаем совокупность таких составляющих общей образованности человека, как экологическая компетентность, экологическая культура, экологическое мышление. Владение экологическим системным мышлением предполагает не только знания об окружающем мире, но и умения вести себя определенным образом, правильное отношение к окружающей среде, геосредовое мышление, знание четырех законов Барри Коммонера, понимание того, что «все связано со всем», как гласит один из законов [5]. Такое мышление обеспечивает осознанное личностью становление собственной системы ценностей на основе «экологического императива, нравственного изначально» [4].

Приоритетным направлением федерального государственного образовательного стандарта нового поколения является развитие потенциала личности, ее позитивная социализация [1]. Результаты нашей работы доказывают, что эти требования ФГОС успешно реализуются, в том числе и через экологизацию образования. Практика показывает, что экологизация должна быть реализована с учетом трех условий: на всех уровнях образования, начиная с дошкольного, во взаимодействии школы и семьи, в системе «ученик – учитель – родитель», во взаимосвязи урочной и внеурочной, внеклассной деятельности.

Все предметы в школе имеют потенциал для развития личности, обучающегося в целом и для формирования экологического системного мышления в частности. Главное, чтобы учитель владел экологической компетентностью, умел использовать предметное содержание своего урока для формирования экологического мышления.

Уроки окружающего мира и литературного чтения – идеальные предметы для формирования экологического мышления через художественные и научно-популярные тексты, характеристику героев, анализ их поступков, их взаимоотношений. Этому же способствуют и тексты на уроках русского языка. На уроках математики учителя для формирования экологического мышления могут использовать, например, текстовые задачи экологического содержания. Это могут быть также задачи, решение которых поможет понять, насколько вредны и опасны для здоровья вредные привычки, такие как, например, курение. Работа в парах, группах, командах на всех уроках способствует формированию коммуникативной компетентности, умения договариваться, слышать и принимать аргументы собеседника, умения увидеть проявление нравственности. Все это поддерживает формирование экологического мышления как основы личностного роста и социализации.

Внеурочная деятельность также имеет высокий социализирующий потенциал, создает условия для социального, культурного самоопределения, творческой самореализации личности ребёнка, её интеграции в системе мировой и отечественной культур, способствует раскрытию индивидуальных способностей ребенка, которые не всегда востребованы в рамках урока [2; 3]. В нашей школе прошли апробацию программы внеурочной деятельности для 1-4 классов «Вода – это жизнь», «Нравственные посевы», которые способствовали формированию у детей экологического системного мышления, способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию личности. У детей в деятельности на этих курсах формируется целостная картина мира и осознание места в нём человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления собственного опыта общения с людьми и природой.

Серьезный потенциал для формирования экологического мышления, личностного развития учащихся имеет проектная деятельность по экологии в рамках урочной и внеклассной деятельности, а также активное участие наших воспитанников в акциях: «Сбережем планету вместе», «День Земли», «Берегоша», «Вторая жизнь вещей», «Вторая жизнь упаковки», «Пакеты, сдавайтесь», «Батарейки, сдавайтесь!». Такая деятельность начинается еще в дошкольном отделении нашего комплекса [6].

При тестировании и анкетировании обучающихся несколько лет назад было выявлено, что большинство из них не были способны проанализировать ситуацию, спрогнозировать, к каким последствиям приведут те или иные действия человека. В ряде случаев анализ, если и был проведён, то он был частичным, без установления причинно-следственных связей. Практически никто из обучающихся не задумывался над тем, как важно не только самому стать экологически грамотным, но и участвовать в реальных мероприятиях по защите окружающей среды, распространять свой опыт, призывать делать это членов своей семьи, друзей, всех членов значимого социального окружения [7].

После комплексной системной работы, как показала тестовая диагностика и включенное наблюдение, реальная жизнь и поведение обучающихся кардинально изменились. Большая часть учащихся 3-4 классов (в среднем 71% обучающихся) продемонстрировали выше среднего и высокий уровень способностей к целостному анализу экологических ситуаций с установлением причинно-следственных связей, с прогнозированием возможных вариантов развития тех или иных событий. Обучающиеся, выдвигая предложения по решению уже возникших экологических проблем, сами приходят к выводу о том, что проще предвосхитить проблему, спрогнозировать риски, заранее сделать все возможное чтобы, проблема не возникла, чем справляться с последствиями неразумного поведения человека.

Важно отметить, что обучающиеся не только хорошо овладели теорией, но и, что ещё более ценно, продемонстрировали способность применять экологическое мышление на практике. Перечисленные ранее акции часто проводились по инициативе самих обучающихся. В процессе работы над проектами с экологической проблематикой, обучающиеся продемонстрировали стремление к практической реализации итогов работы, распространению экологических знаний и участию в практических делах по защите окружающей среды.

Таким образом, мы с полным основанием можем сделать вывод, что экологическое образование – важнейший ресурс личностного развития, позитивной социализации обучающихся.

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования.- М.: Просвещение, 2010 – 41 с.

2. Васильева, В.Н. Формирование экологического мышления в процессе образования. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С.273-287

3. Галеева Н.Л. Уроки экологического мышления. (Реализуем требования ФГОС к личностным и метапредметным образовательным результатам) – М.: УЦ «Перспектива», 2012.-416 с.
4. Моисеев, Н. Н. Новая планета. / Мировое сообщество и судьба России. М.: МНЭ-ПУ, 1997.- 272 с.
5. Павлов, А.Н. Основы экологической культуры, СПб, «Политехника», 2004 г., С. 57-58.
6. Чарнецкая, Ж.Н. Ресурсы формирования экологического мышления // Педагогическое образование и наука. - 2014. - №5. - С.92-98
7. Чарнецкая, Ж.Н. Критериальное оценивание сформированности экологического мышления обучающихся в начальной школе // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сборник статей Седьмых Всероссийских Шаповаловских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.). – М. МПГУ, 2015. – С.366-369
8. Материалы IV-й Всероссийской конференции по экологическому образованию, Москва, 26-27 ноября 2015 г. [Электронный ресурс]//Сайт группы компаний «Экобезопасность»: Адрес: <http://www.ecobez.ru/about/news/261/>
9. Материалы IV-й Всероссийской конференции по экологическому образованию, Москва, 26-27 ноября 2015 г. [Электронный ресурс]//Сайт Неправительственного экологического Фонда имени В.И. Вернадского: Адрес: <http://www.vernadsky.ru/files/iv-vserossiyskaya-konferentsiya-po-ekologicheskomu-obrazovaniyu/-index.php>

УДК 37.03

Система критериального оценивания образовательных результатов как ресурс личностного роста обучающихся

Машина Екатерина Борисовна, заместитель директора по УМР АНО «Школа «Премьер», г. Москва, mashinak@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема, как система критериального оценивания влияет на результаты личностного роста обучающихся. Предлагается определение технологии критериального оценивания, понятий: критерии, показатели, дескрипторы. Рассматривается, как в урочной и внеурочной деятельности школы данная технология помогает обучающимся повысить мотивацию к обучению и познавательной деятельности, снизить уровень тревожности, оценивать и наращивать свои достижения по тому или иному критерию. Доказывается, что правильная организация системы критериального оценивания решает задачи личностного развития, обеспечивает рост личностных результатов - мотивации, самостоятельности и ответственности.

Ключевые слова: личностные результаты, технология критериального оценивания, критерии, показатели, уровневые дескрипторы.

The system of criteria-based assessment for the results of studies as a tool for students' personal development

Mashina Ekaterina Borisovna, Vice-principal at ANO "School "Premier", Moscow

Abstract. The article covers the problem of how criteria-based assessment affects the results of students' personal development. It poses the definition for the technology of criteria-based assessment, for the following concepts: criteria, achievements, descriptors.

The article considers the idea of how this technology helps to increase students' motivation for studying and cognitive activity, to decrease the level of anxiety, to assess and improve their results according to any criterion in both curricular and extracurricular activities.

The article demonstrates that correct organization of criteria-based assessment solves the problems of personal development, ensures the growth of personal achievements – motivation, independence and responsibility.

Keywords: personal results, technology of criteria-based assessment, criteria, achievements, descriptors.

«Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться» В.А. Сухомлинский

Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения устанавливают требования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Личностными результатами стандарт определяет социально и нравственно обусловленные внешние (поведенческие) и внутренние качества человека (ценности, убеждения, принципы).

Соответственно, результатом образования является не просто получение знаний, но и личностное развитие обучающихся в образовательном процессе, становление самосознания, самореализации, развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер, формирование позитивного отношения к себе и к миру, уверенности в себе, ответственности, познавательного интереса, мотивации к получению знаний и саморазвитию. Полное или частичное достижение данных результатов обеспечивает личностный рост обучающихся.

В управлении процессом становления личностных образовательных результатов важную роль играет критериальное оценивание, которое является ресурсом личностного роста обучающихся. Критериальное оценивание – это оценивание по критериям, которые отражают достижения обучающихся по разным направлениям их развития. Критерии формулируются в соответствии с целями личностного развития, по каждому критерию выбираются показатели, а для каждого показателя должны быть предложены дескрипторы, в которых (для каждой конкретной работы) дается четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания. Оценивание по любому показателю – это определение степени приближения обучающегося к данной цели. Таким образом, критерии определяют цели изучения данного материала или выполнения конкретного проекта, показатель конкретизирует, что мы будем оценивать, а уровневые дескрипторы устанавливают договорные отношения по уровню оценки – «что такое – хорошо, и что такое – плохо».

При грамотном проектировании дескрипторов обучающиеся могут самостоятельно оценить качество своей работы, что, в свою очередь, стимулирует их для достижения более высокого результата, появляется возможность рефлексии своей деятельности, осмысления результатов. Все учителя нашей школы знакомы с технологией критериального оценивания, используемой в системе МБ. Данная технология применяется в урочной и внеурочной деятельности, в проектно-исследовательской деятельности, при оценивании предметных и метапредметных результатов. Это система успешно реализуется в нашей школе, благодаря этому оценка образовательных результатов обучающихся становится открытой и объективной.

Приведу несколько примеров использования технологии критериального оценивания в АНО «Школа «Премьер» (г. Москва), акцентируя её потенциал как ресурса становления личностных образовательных результатов.

Применение технологии критериального оценивания в урочной деятельности.

Критерии разработаны методическим объединением учителей естественных наук. Обучающиеся заранее знают, чему должны научиться в результате изучения конкретной темы (метапредметные и предметные результаты), и на что им следует обратить внимание в процессе изучения темы.

Таким образом, оценивание учитывает два компонента: знаниевый (предметный) и деятельностный (метапредметный).

Знаниевый компонент оценки

Задание в форме теста с выбором одного правильного ответа или задание, на которое надо дать краткий/развернутый ответ	Уровень (баллы)
Задание не выполнено	0
Задание выполнено не полностью, допущены ошибки	1

Задание выполнено полностью, но с недочетами	2
Задание выполнено полностью и правильно	3

Деятельностный компонент оценки

Познавательные УУД

Логические действия (сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация, установление причинно-следственных связей)	Уровень
Необходимые учебные действия не выполнены	0
Выполняет логические действия в соответствии с предложенным алгоритмом решения учебной задачи	1
Совместно с учителем определяет необходимость использования логических действий для решения учебной задачи, получает результат	2
Самостоятельно проводит логические действия в соответствии с учебной задачей, получает и объясняет результат	3
Исследование	Уровень
Необходимые учебные действия не выполнены	0
С помощью учителя формулирует гипотезу и намечает метод ее экспериментальной проверки	1
Формулирует гипотезу, с помощью учителя намечает метод экспериментальной проверки гипотезы, проводит исследование и делает вывод	2
Формулирует гипотезу. Самостоятельно предлагает метод экспериментальной проверки гипотезы. Проводит исследование и делает обоснованный вывод	3
Знаково-символические действия	Уровень
Необходимые учебные действия не выполнены	0
Применяет знаки, символы и модели в соответствии с предложенным алгоритмом решения учебной задачи	1
Самостоятельно использует знаки, символы, предложенные модели решения учебной задачи	2
Самостоятельно использует знаки, символы, создает и преобразует модели для решения учебной задачи	3
Выполнение рисунков, обозначений, оформление отчета	Уровень
Необходимые учебные действия не выполнены	0
Всю информацию представляет небрежно и без учета требований	1
Выполняет большую часть рисунков и обозначений в соответствии с требованиями. Отчет о работе выполнен небрежно.	2
Выполняет рисунки, обозначения и оформляет отчет о работе в полном соответствии с требованиями.	3

Регулятивные УУД

Постановка проблемы, целеполагание	Уровень
Необходимые учебные действия не выполнены	0
Принимает проблему, сформулированную учителем, и определяет цель работы с помощью учителя	1
Совместно с учителем выявляет проблему и формулирует цель работы	2
Самостоятельно определяет проблему и цель работы	3
Планирование учебной деятельности в соответствии с поставленной целью	Уровень
Необходимые учебные действия не выполнены	0
Выполняет предложенный план действий, требует постоянной поддержки учителя	1
Совместно с учителем определяет последовательность действий, планирует время	2
Самостоятельно определяет путь решения задачи, необходимые для этого ресурсы и время	3

Организация рабочего места	Уровень
Нарушение правил техники безопасности и обращения с лабораторными принадлежностями	0
Следует правилам техники безопасности. Рабочее место не организовано	1
Бережно обращается с лабораторными принадлежностями. Выполняет правила техники безопасности. Рабочее место: нет нужных принадлежностей/ есть ненужные вещи на рабочем месте, не убрано после работы	2
Бережно обращается с лабораторными принадлежностями. Выполняет правила техники безопасности. Организует вокруг себя рабочую среду и аккуратно выполняет все виды работ.	3

Коммуникативные УУД

Учебное сотрудничество при выполнении учебной задачи	Уровень
Необходимые учебные действия не выполнены	0
Взаимодействует с членами группы по указанию учителя или выполняет учебные действия в одиночку	1
Взаимодействует с членами группы, проявляет активность при обсуждении, признает мнения других	2
Эффективно взаимодействует с членами группы, отстаивает свою точку зрения, обсуждает предложенные идеи	3
Использование речевых средств в соответствии с учебной задачей	Уровень
Необходимые учебные действия не выполнены	0
С помощью учителя выстраивает монологическую речь в соответствии с нормами родного языка, использует научные термины и понятия	1
С помощью учителя выстраивает монологическую речь, участвует в диалоге в соответствии с нормами родного языка, активно использует научные термины и понятия	2

Мы наблюдаем, как применение данной технологии оценивания помогает обучающимся повысить мотивацию к обучению и познавательной деятельности. Снижается уровень тревожности, так как обучающиеся знакомы с требованиями к данному виду работы.

С критериями оценивания учебных работ по своему предмету учитель знакомит учащихся на первых уроках в сентябре месяце, они вывешены на стенде в кабинете. Перед каждой работой, знакомя учащихся с демоверсией и спецификацией, учитель обращает внимание на критерии к данной работе. Учащиеся могут в любой момент к ним обратиться, это своего рода инструкция, эталон для обучающихся. При таком оценивании результаты работы сравниваются с эталоном, при этом исключено сравнение обучающихся между собой [1].

Применение технологии критериального оценивания при оценивании метапредметных результатов.

Критерии и показатели оценивания реферата

Критерий 1. Качество выбранной темы исследования		
Показатель 1.1. : уровень актуальности темы		
1.	Актуальность темы реферата не доказана	0
2.	Приведены недостаточно убедительные доказательства актуальности темы реферата	1
3.	Актуальность темы реферата доказана убедительно	2
Критерий 2. Качество содержания реферата		
Показатель 2.1. : соответствие содержания реферата его теме		
1.	Содержание реферата не соответствует заявленной теме	0
2.	Содержание реферата не вполне соответствует заявленной теме	1
3.	Содержание реферата в полной мере соответствует его теме	2
Показатель 2.2. : логичность изложения материала		
1.	Материал изложен хаотично, непоследовательно	0

2.	Недостаточно соблюдается логика изложения	1
3.	Материал изложен в строгой логической последовательности	2
Показатель 2.3. : количество и разнообразие источников информации		
1.	Количество использованных источников недостаточно для работы подобного типа	0
2.	Использовано незначительное количество источников / использованы только однотипные источники информации	1
3.	Использовано значительное количество разнообразных источников информации	2
Критерий 3. Качество оформления реферата		
Показатель 3.1. : соответствие оформления принятым стандартам		
1.	Работа оформлена с грубыми нарушениями стандартов	0
2.	Допущены незначительные нарушения стандартов оформления	1
3.	Работа оформлена в точном соответствии со стандартами	2

При использовании критериального оценивания любые результаты ученик воспринимает только в качестве рекомендаций и указаний на успехи и неточности, которые были им допущены, имеет представление о собственных возможностях и осознает оценку своего труда. У обучающихся появляется возможность оценивать и наращивать свои достижения по тому или иному критерию, целенаправленно формировать такую черту характера как ответственность [2, 3].

Таким образом, правильная организация системы критериального оценивания решает задачи личностного развития, обеспечивает рост личностных результатов - мотивации, самостоятельности и ответственности.

1. Лысова Г.Г., Широкова М.Ф., Г.Г. Галеева Н.Л. Анализ ресурсного обеспечения становления личностных результатов в школьном курсе химии // Химия, 2014. – № 9.

2. Селищева Е.А. Влияние критериальной системы оценивания учебных достижений учащихся 7-8 классов на их личностные характеристики: дис. ... канд. псих. наук. – Москва, 2014.

3. Ступницкая М.А., Белов А.В., Родионов В.А. Оценка без стресса: новый старый подход // Здоровье детей, 2003. – №17

УДК 37.032

Личностные результаты предметного образования

Лысова Галина Георгиевна, Заслуженный учитель РФ, АНО «Частная школа «Премьер», учитель химии, Москва, dinalis.66@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты анализа воспитывающего и социализирующего потенциала ресурсов курса химии в школе: содержания, форм и видов деятельности обучающихся на уроках и при подготовке домашних заданий, а также в рамках внеклассной работы. Предлагаются подходы по организации мониторинга формирования личностных образовательных результатов, излагается некоторый опыт его осуществления в условиях совместной деятельности педагогического коллектива школы и семьи. Материал может быть полезен учителям, методистам, завучам и руководителям общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: образовательные результаты; личностные результаты образования; сферы деятельности; мониторинг личностных качеств; критерии мониторинга.

Personality results of the subject education

Galina Lysova, Honoured Teacher of Russia, Private school "Premier", teacher of chemistry, Moscow

Abstract. The article represents the results of the analysis of the educational and socializing potential of the Chemistry course resources: contents, forms and kinds of students' activities both at the lesson and while doing their homework as well as extracurricular activities. We offer different ways of monitoring the building up personality educational

results and show how we do it together – teachers and family. This material can be useful for teachers and those who are interested in this issue.

Keywords: educational results; personality educational results; spheres of activity; monitoring of personal characteristics; criteria of monitoring.

В содержании ФГОС отмечается, что у выпускников школы в сфере их личностного развития должны быть сформированы: ценностные ориентации, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества. Проведенный анализ требований ФГОС к личностным результатам позволил обобщить эти требования в схеме, описывающей сферы деятельности в процессе обеспечения условий для развития личности обучающихся [1]:

Рассмотрим в свете требований ФГОС ресурсы качества предметного обучения. В предметном содержании есть не только конкретные факты, но и интерпретация фактов, явлений, т. е. дидактически переработанный социально-культурный опыт, необходимый для развития личностной ориентации. Именно вторая составляющая предметного содержания обеспечивает выбор предпочтений, высказывание собственного мнения, проявление автономных жизненных планов. Существует мнение, что наиболее высок дидактический потенциал личностного развития в гуманитарных предметах. Однако и все остальные предметы в школе также имеют высокий потенциал для развития личности обучающегося.

Был проведен анализ воспитывающего и социализирующего потенциала информационно- методических и организационных ресурсов курса химии в школе: в первую очередь, содержания, форм и видов деятельности обучающихся. Результаты этого анализа опубликованы [2], а в приложении 1 приведены примеры форм учебной деятельности, ориентированных на личностное развитие обучающихся в сфере «Ценности, нравственность, мораль, выбор, ответственность».

Предметные и метапредметные результаты проверяются при индивидуальной аттестации обучающегося, промежуточной или государственной (итоговой) аттестации выпускников. Они отражают динамику их индивидуальных образовательных результатов и характеризуют уровень достижения планируемых результатов освоения образовательной программы.

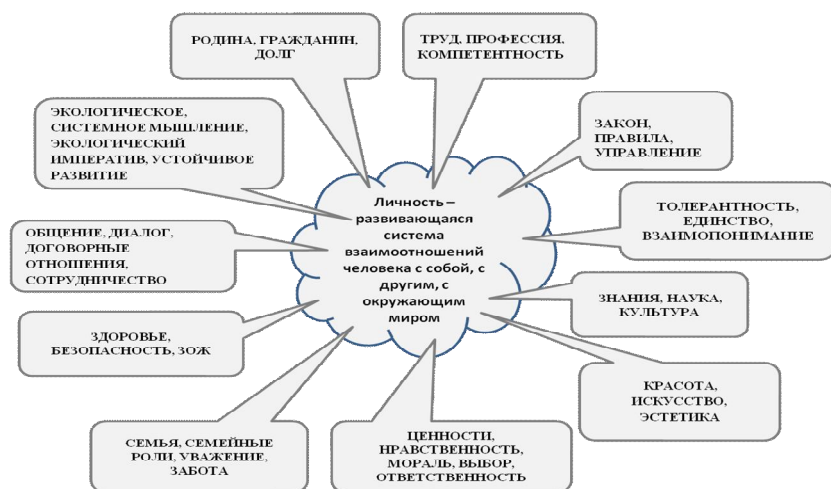
Личностная часть образовательных результатов является преимущественно предметом анализа и оценки массовых социологических исследований, и в то же время предметом оценки эффективности воспитательно-образовательной деятельности образовательного учреждения. Формирование личностных результатов обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса, включая внеурочную деятельность, реализуемую семьей и школой. Как можно оценить усилия школы по выполнению требований ФГОС по формированию личностных образовательных результатов обучающихся?

В школе проектируется и частично уже апробирован проект организации мониторинга развития личностных результатов, но есть предложения и некоторый опыт по его осуществлению в условиях совместной деятельности педагогического коллектива и семьи. Взяв за основу модель ученика с высоким уровнем личностных результатов образования (приложение 2), мы проводим следующие мониторинговые исследования:

– Наблюдение – сбор первичной психолого-педагогической информации путем непосредственной регистрации наличия/отсутствия заранее выделенных показателей развития (критериев) какого-либо аспекта деятельности всего класса или одного ученика.

– Экспертные оценки – мнения знающих ученика людей (преподавателей разных предметов, завуча, психологов, родителей) об уровне сформированности у ребенка тех или иных качеств личности. (Приложение 3. Критерии мониторинга личностных качеств (пример)).

- Наборы ситуаций, демонстрирующих отношение или предполагаемое поведение ученика в тех или иных условиях в урочное и внеурочное время.
 - Опросы/проективные методики – совокупность специально подобранных вопросов, отражающих развитие личностных качеств учеников (психологи школы). Так, например, анализ структуры учебной мотивации в 10-х классах нашей школы в этом учебном году показал, что глубокие внутренние мотивы значительно превышают мотивы внешние, сиюминутные.
 - Портфолио – интегральная оценка личностных результатов обучающегося, демонстрирующая его усилия, прогресс и достижения в различных областях.
- Схема 1. Сферы деятельности для создания условий развития личности в школе [1].



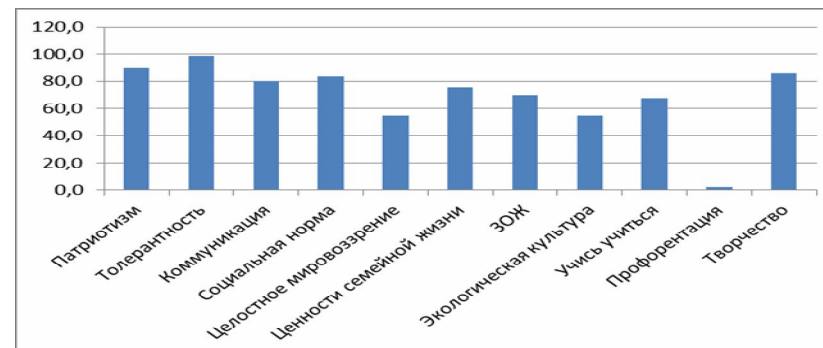
В нашей школе коллективами учителей всех школьных методических объединений, кураторами и психологами был проведен мониторинг личностных образовательных результатов обучающихся 5–9 классов. Его результаты обработаны и проанализированы для каждого ученика, классного коллектива, коллектива обучающихся в основной школе. Результаты мониторинга для учащихся 5 класса представлены на диаграмме 1.

Результаты мониторинга и их анализ дают возможность: наблюдать за изменениями в достижении обучающимися их личностных результатов, а также достижений отдельных классных коллективов и основного звена школьного коллектива; получить информацию об уровне личностных достижений обучающихся; направить внимание на оценку ресурсов учебного кабинета, оснащение которого является одним из условий, необходимых для развития личности в школе; увидеть необходимость активизации тех или иных сфер деятельности для создания лучших условий развития личности в предметном обучении и отдельных классных коллективах; конкретизировать определенные виды деятельности всего педагогического коллектива; оценить эффективность совместной деятельности учителей, кураторов, психологов школы.

Мы еще в начале пути по реализации мониторинга развития личностных образовательных результатов обучающихся. Валидность предлагаемых исследований обсуждается, анализируется. Очевидно, наши методические подходы будут корректироваться и модифицироваться в соответствии с результатами дальнейших исследований.

Приложение 1. Примеры учебной деятельности, обеспечивающей личностное развитие обучающихся в сфере «Ценности, нравственность, мораль, выбор, ответственность»

Диаграмма 1. Мониторинг личностных образовательных результатов



В формате учебной деятельности на уроках и при подготовке домашних заданий:

- 1) Организация бесед-дискуссий, обсуждений, написание эссе по темам, требующим высказывание собственной позиции: «Хлор-первый боевой отравляющий газ. Химическое оружие»; «История известных алмазов», «Моральные аспекты алкоголизма»; «Проблема истребления животных ради получения ценных веществ»; «Саяно-Шушенская ГЭС: боль и надежда России»
- 2) Сообщения о судьбе известных учёных в 30-е годы в СССР – Ипатьев, Ландау, Чичибабин, Каблуков.
- 3) Обсуждение рассказа М. Булгакова «Морфий», дискуссия о судьбе его главного героя.

В рамках внеклассной работы:

Интегрированные декады биологии, химии, литературы, истории: «Кровь объединяет» (химия и биохимия крови, кровь и здоровье, обращение верующих и поэтов к крови; личностные качества ученых, изучающих кровь; донорство; родословные и др.)

Приложение 2. Модель ученика с высоким уровнем личностных результатов образования: Проявляет интерес и уважение к Отечеству, его истории и культуре. Умеет делать нравственный выбор и нравственную оценку. Сформирована учебная мотивация. Осознает смысл учения, личную ответственность за будущий результат. Сформировано целостное мировоззрение. Способен к конструктивному общению и эффективному сотрудничеству. Сформировано представление о социальных нормах, правилах поведения. Осознает значение семьи. Проявляет готовность реализовать навыки здорового образа жизни. Сформирована адекватная самооценка, развита рефлексия.

Приложение 3. Критерии мониторинга личностных образовательных результатов обучающихся (пример)

Владение коммуникативными навыками	
Дескриптор	Балл
Обучающийся способен к конструктивному общению и эффективному сотрудничеству с представителями разных возрастов (сверстники, младшие дети, взрослые)	2
Обучающийся способен к конструктивному общению и эффективному сотрудничеству с представителями только одной возрастной группы (только сверстники / только младшие дети / только взрослые)	1
Обучающийся не способен к конструктивному общению и эффективному сотрудничеству	0

1. Галеева Н.Л., Тихонов В.А., Черченко Л.Л. Анализ ресурсов школьной образовательной среды, обеспечивающих достижение личностных результатов в соответствии с требованиями ФГОС//Справочник заместителя директора школы. – № 3, 2013. – С.10-21; – № 4, 2013. – С. 28-37.

2. Лысова Г.Г., Широкова М.Ф., Галеева Н.Л. Анализ ресурсного обеспечения становления личностных результатов в школьном курсе химии в соответствии с требованиями ФГОС//Издательский дом «Первое сентября». Химия. – № 9, 2014. – С.1-9
3. Лысова Г.Г. Формирование универсальных учебных действий на уроках химии. Деятельностные технологии обучения в формировании универсальных учебных действий учащихся: методические рекомендации. —М., ДО ГОУ ВПО МГПУ, 2012. – С. 28-36
4. Якушкина М.С. Формирование условий взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов развивающегося воспитательного пространства муниципального района/Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.- С.378

УДК 37.032

Управление процессом становления личностных образовательных результатов на уроках истории в контексте ФГОС и Историко-культурного стандарта

Шабанов Павел Евгеньевич, учитель истории ОЧУ «Газпром школа», Москва, park24@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются концептуальные основы Историко-культурного стандарта, ресурсы позволяющие обеспечить высокое качество исторического образования и качество личностных образовательных результатов. Выделены задачи учителя истории, обусловленные требованиями ФГОС к личностным результатам и возможными личностными задачами учащихся. Предложен примерный перечень приемов учебной работы и организационные ресурсы достижения личностных результатов на уроках истории.

Ключевые слова: Историко-культурный стандарт, личностные образовательные результаты, приемы учебной работы, организационные ресурсы, урок истории

Formation process management of the personal educational results at History lessons in the context of FSES and in the historical and cultural standard

Shabanov Pavel Evgenievich, teacher of History private educational institution «Gazprom school», Moscow

Abstract. In the article there is the analysis of the conceptual bases of the historical and cultural standard, resources allowing to provide the high qualities of historical education and quality of personal educational results. The tasks of the teacher of History caused by requirements of Federal State Educational Standard to personal results and possible personal tasks of pupils are defined. The approximate list of educational methods and organizational resources of achievement of personal results at History lessons are offered.

Keywords: Historical and cultural standard, personal educational results, educational methods, organizational resources, History lesson

Введение образовательных стандартов второго поколения обусловило появление новых концепций содержания учебного материала в различных образовательных областях [1]. Концептуальным ориентиром современного преподавания истории является Историко-культурный стандарт (далее – ИКС), предложенный Минобрнауки для общественного обсуждения в 2013 году [2]. ИКС определяет следующие концептуальные основы исторического образования, которые должны быть положены в основу нового учебно-методического комплекса по отечественной истории:

1). Культурно-антропологический подход. В предлагаемом историко-культурном стандарте наряду с большим вниманием к политической истории особое место уделено личности в истории, причем не только через изучение биографий выдающихся людей, но и через постижение перипетий «рядовых граждан», сквозь судьбы которых могут

быть показаны социальные и политические процессы. Такой подход позволит более адекватно отразить современное состояние исторической науки.

2). Этнокультурный компонент: история страны через историю регионов.

3). Выработка сознательного оценочного отношения к историческим деятелям, процессам и явлениям – важнейшая задача преподавания истории в школе.

4). Учебник как навигатор. В условиях развития средств коммуникации, наличия в подавляющем большинстве школ высокоскоростного доступа к сети Интернет, роль учебника как «хранилища знаний» приобретает новые черты и особенности.

Данные концептуальные положения обозначают направления изменений в системе исторического образования, называя важнейшую задачу преподавания истории в школе – выработка сознательного оценочного отношения к историческим деятелям, процессам и явлениям. Для учителя истории это актуализирует задачу поиска ресурсов, позволяющих обеспечить высокое качество исторического образования в целом и качество личностных образовательных результатов. Кроме того, согласно ФГОС ООО, личностные результаты должны отражать категории, которыми оперируют преимущественно гуманитарные школьные дисциплины: гражданская идентичность, мировоззрение, социальная норма, нравственность [5]. И сами учащиеся связывают формирование личностных результатов главным образом с предметами «история» и «обществознание».

В 2015-2016 учебном году учащимся 10-11 классов было предложено ответить на вопрос: на каких уроках получаемые знания помогают сформировать гражданскую позицию? 100% учащихся назвали обществознание, далее ответы распределились следующим образом: 82% – на уроках истории; 49% – на уроках литературы; 13% – на уроках русского языка; 11% – на уроках географии; 9% – на уроках информатики; 3% – на уроках МХК, биологии и английского языка; 1,5% – учеников ответили – на всех предметах.

На данный момент внутришкольное управление процессом становления личностных образовательных результатов на уроках истории осуществляется субъектами управления на трех уровнях: администрация образовательного учреждения в лице директора, методическое объединение учителей истории в лице руководителя, учитель истории. В данной статье проанализирована управленческая деятельность учителя истории и сделана попытка ответить на следующие вопросы: какие управленческие задачи, обеспечивающие личностный результат, решаются учителем истории в практической деятельности; какие ресурсы для решения данных задач он задействует.

В приведенной ниже таблице перечислены некоторые задачи учителя, вытекающие из требований ФГОС к личностным результатам и обусловленные возможными личностными задачами учащихся. Данные задачи сформулированы применительно к потенциальным возможностям предмета история, посредством которого они могут быть решены [4].

Таблица 1. Проектирование целей и задач деятельности учителя на основе требований ФГОС к личностным результатам и возможных личностных задач учащихся.

№	Требования ФГОС	Задачи ученика	Цели учителя	Задачи учителя
1.	Готовность и способность обучающихся к саморазвитию	Осознать сильные и слабые стороны своей личности	Обеспечить условия для осознания учащимся своих слабых и сильных сторон	Обеспечить разнообразие ролей учащегося в различных пед. ситуациях
2.	Готовность и способность обучающихся к личностному	Сформировать целостную осознанную систему представлений о	Обеспечить формирование целостной осознанной системы представлений	Обеспечить получение учащимся информации о самом себе

	самоопределению	самом себе	учащегося о самом себе	со стороны окружающих
3.	Сформированность мотивации учащихся к обучению и целенаправленной познавательной деятельности	Научиться получать удовлетворение от познавательной деятельности	Обеспечить индивидуализацию образовательного процесса.	Организовать педагогический процесс адекватный индивидуальному стилю учебной деятельности учащегося
4.	Сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений	Научиться выстраивать отношения с различными социальными субъектами	Создать условия для накопления учащимся опыта позитивного социального взаимодействия	Проектировать и внедрять в педагогический процесс ситуации активного социального взаимодействия
5.	Сформированность системы ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности	Сформировать систему ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности	Обеспечить формирование личностных ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности	Обеспечить усвоение учащимися системы социальных ценностно-смысловых установок
6.	Сформированность ценностно-смысловых установок, отражающих социальные компетенции	Сформировать ключевые социальные компетенции	Обеспечить формирование у учащегося ключевых социальных компетенций	Обеспечить формирование у учащегося политической, социально-экономической и поликультурной компетенции.
7.	Сформированность ценностно-смысловых установок, отражающих правосознание	Принять идеал правомерного поведения	Обеспечить формирование научного правосознания и опыта правомерного поведения	Создать условия для овладения учащимся способами правомерного поведения в различных социальных ситуациях
8.	Сформированность ценностно-смысловых установок, отражающих способность ставить цели и строить жизненные планы	Овладеть навыком планирования своей жизнедеятельности	Обеспечить формирование навыка планирования жизнедеятельности	Познакомить с различными способами планирования
9.	Сформированность ценностно-смысловых установок, отражающих способность к осознанию	Осознать себя гражданином поликультурного и полиэтнического государства	Обеспечить осознание учащимся своей российской идентичности в поликультурном социуме	Создать условия для гражданского самоопределения личности

	нию российской идентичности в поликультурном социуме			
--	--	--	--	--

Анализ данных таблицы показывает, что достижение личностно значимых результатов предполагает постановку, планирование и решения целого комплекса задач, как учителем, так и учеником. Это требует активного сотворчества и взаимодействия, наличие достаточной информации об индивидуальных особенностях данных субъектов образовательного процесса. Учитель должен иметь ясное представление о своих возможностях и возможностях ученика, владеть разнообразным арсеналом средств управления процессом становления личностных образовательных результатов учащегося [3]. В следующей таблице представлены возможные ресурсы учителя истории для решения каждой из задач, сформулированных в предыдущей таблице.

Таблица 2. Приемы учебной работы и организационные ресурсы достижения личностных результатов на уроках истории

№	Задача учителя	Приемы учебной работы и организационные ресурсы
1.	Обеспечить условия для осознания учащимися своих слабых и сильных сторон	1. Ведение таблицы учебной деятельности ученика. Это обеспечит динамичное развитие внутренних ресурсов ученика, формирование у него опыта учебной деятельности в различных формах и видах, осознание своих потенциальных возможностей 2. Проведение ежегодной психолого-педагогической диагностики с обязательной рефлексией. Современные школьники испытывают потребность в информации, полученной современными научными методами диагностики. При отсутствии психологической службы или её неэффективности, такие диагностики учитель или классный руководитель могут проводить самостоятельно [5].
2.	Обеспечить формирование целостной осознанной системы представлений учащегося о самом себе	1. Исторический портрет. Данный прием, часто используемый на уроках истории, позволяет сформировать умение составлять образ человека, что впоследствии поможет учащемуся задуматься о своем «портрете» и о том, каким его видят окружающие. 2. Эссе. Данная форма, позволяющая изложить своё видение какой-либо проблемы, дает возможность учащемуся сформулировать свой взгляд на различные факты истории. От учителя требуется выбор тем, которые ставили бы перед учащимся вопрос – «Как бы я поступил в данной ситуации». Например: М.Ф. Романов и «бремя власти»; И.В. Сталин в первые дни Великой Отечественной войны; М.С. Горбачев и Беловежские соглашения.
3.	Обеспечить индивидуализацию образовательного процесса.	1. Планирование урока с учетом индивидуализации содержания, форм и методов преподавания. Реализовать данное условие на протяжении всего урока в классах более 12 чел., достаточно сложно, однако, возможно индивидуализировать какой-либо этап урока, например проверка домашнего задания или первичная проверка понимания. 2. Проектная деятельность по предмету. Данный вид сотворчества учителя и ученика, позволяет решить целый комплекс педагогических задач и в первую очередь стимулировать личный интерес учащегося.
4.	Создать условия для накопления учащимся опыта позитивно-	1. Экскурсионная деятельность. Под данной деятельностью мы понимаем не только посещение учащимися музеев, но и организация самими учащимися различных выездных

	го социального взаимодействия	мероприятий. Главной задачей является взаимодействие учащихся с людьми различных профессий, возраста и социального положения. 2. Внеурочные мероприятия смешанных параллелей. Например, к дискуссии на тему «155 лет со дня отмены крепостного права», могут быть приглашены и восьмиклассники и десятиклассники. Главным условием является правильное распределение ролей.
5.	Обеспечить формирование личностных ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности	1. Сравнительный анализ исторических документов. Например, сравнивая Конституцию России 1918 и 1993 года, учащиеся смогут проследить изменение ценностей общества, роль и место человека в обществе, отношения с государством. 2. Пирамида ценностей в разные исторические эпохи. Осознание значимости эволюции человеческих ценностей от ценности-силы к ценности-интеллекта дает стимул для принятия учащимся современных социальных ценностей как возможности, а не как ограничения.
6.	Обеспечить формирование у учащегося ключевых социальных компетенций	1. Дискуссия. Данный прием позволяет ученику показать наличие собственного взгляда на политические и социально-экономические процессы, рождает стремление в них участвовать. 2. Работа с различными источниками информации. История обладает уникальным потенциалом – рассматривать историю человечества через призму различных источников: текст, картина, карта, схема, модель и т.д. Обеспечив систематическое знакомство учащихся с широким кругом источников информации учитель истории формирует базовую компетентность – воспринимать информацию.
7.	Обеспечить формирование научного правосознания и опыта правомерного поведения	1. Изучение нормативно-правовых актов. Большинство нормативно-правовых актов содержит базовые общечеловеческие принципы, отражающие исторический духовный опыт всего человечества и создающие условия для реализации общечеловеческих интересов, для полноценного существования и развития каждой отдельной личности. 2. Разбор правовых ситуаций. История обладает уникальным фактическим материалом, на котором, лучшим образом, можно строить позитивное правосознание. Например, разбирая противоречивые дела В. Засулич, декабристов или А. Солженицына учащиеся смогут понять общий механизм функционирования правовой системы, неотвратимость наказания (физического и морального). Главное использовать исторические факты с максимальным эффектом.
8.	Обеспечить формирование навыка планирования жизнедеятельности	1. План урока. С самого начала совместной педагогической деятельности учитель должен демонстрировать учащимся эффективное и целесообразное планирование, как неотъемлемое условие любой целенаправленной деятельности. Начиная каждый урок с плана учитель закладывает основы культуры познавательной деятельности. 2. Дневник учащегося. Данный документ, безусловно, является эффективным и самым доступным способом планирования учащимся своей учебной деятельности. Учитель-предметник в данной работе должен способствовать системной работе учащегося со своим дневником: проверять запись домашнего задания, выставлять отметки, чаще оставлять свои рекомендации, пожелания и похвалу.

9.	Обеспечить осознание учащимся своей российской идентичности в поликультурном социуме	1. Урок этнографии. На таких уроках учащиеся знакомятся с жизнью народов России. Данные уроки обладают огромным потенциалом, часто являясь открытием для учащихся, например, ранее убежденных, что данный народ живет за пределами нашего государства. 2. Чтение патриотических текстов. Сильное патриотическое слово, произнесенное с гордостью, воздействует не только на личность самого чтеца, но и на всех окружающих.
----	--	--

Таким образом, можно сделать вывод о наличии значительного потенциала личностного развития традиционных педагогических приемов, применимых на уроке истории. Достижение высоких личностных результатов обучающихся возможно в условиях осознания учителем личностного потенциала существующей методической базы, что успешно осуществляется многими учителями нашей школы. Введение ФГОС и ИКС должно привести не только к пополнению существующих приемов педагогической деятельности, но и к созданию условий, раскрывающих новые грани традиционных приемов.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru>
2. Историко-культурный стандарт. Концептуальные основы историко-культурного стандарта [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/3483/файл/2325/13.07.01-Проект_Историко-культурного_стандарта.pdf
3. Галеева Н.Л. Сам себе учитель: Курс практических занятий по формированию успешности ученика. – М.: 5 за знания, 2006. – 96 с.
4. Шабанов П.Е. ФГОС как ресурс развития профессиональной компетентности: мнение учителя / Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС. – М.: «5 за знания», 2015. – с. 15
5. Шабанов П.Е. Ценностные ориентации современных школьников в контексте ФГОС / Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС. – М.: «5 за знания», 2015. – с. 69

УДК 371.388.6

Духовно-правственное развитие и воспитание обучающихся на основе использования деловых статусных игр

Медведева Елена Владимировна, учитель русского языка и литературы, МОУ «Липицкая СОШ», e-mail: medvedeva1964@mail.ru; Лаврова Татьяна Алексеевна, учитель русского языка и литературы, МОУ «Липицкая СОШ», e-mail: ltatyana59@mail.ru; Гусарова Наталья Геннадьевна, учитель ИЗО, МОУ «Липицкая СОШ», e-mail: Lipicy@mail.ru; Греченчук Ирина Анатольевна, воспитатель группы продленного дня, МОУ «Липицкая СО», e-mail: Lipicy@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования личностных универсальных учебных действий, проявляющихся у обучающихся в патриотизме - любви к своему народу, своей малой родине, экологическом сознании; занятии активной жизненной позиции и реализации её в социуме. Решение проблемы видится авторам статьи через использование в образовательном процессе деловой статусной игры.

Ключевые слова: личностные универсальные учебные действия; духовно-нравственное развитие обучающихся; деятельностный компонент личностных УУД.

Spiritual and moral development and education of students through the use of business status games

Medvedev E.V., teacher of Russian language and literature, MOU «Lipitsa Secondary School»; Lavrov T.A., teacher of Russian language and literature, MOU «Lipitsa

secondary school; Gusarov N.G., teacher of fine arts, MOU «Lipitsa secondary school»; Grepechuk I.A., group day-care educator, MOU «Lipitsa Secondary School»

Abstract. The article raises the problem of the formation of personality universal educational actions (ECU), manifested in students patriotism - love for his people, his native land, environmental consciousness; the adoption of an active life position and its realization in society. The solution is seen by the authors to use in the educational process of the business status of the game.

Keywords: personal universal educational actions; spiritual moral development of students; the activity component of personal ECU.

Формирование нравственных ориентиров у обучающихся, духовно-нравственного отношения к другим людям, обществу, самому себе является непреходящей задачей учителя. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечается: «Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях... К таким базовым ценностям относят: патриотизм, социальную солидарность, гражданственность, семью, труд и творчество, науку, традиционные российские религии, искусство и литературу, природу, человечество и др.»[1].

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся осуществляется нами на основе различных педагогических технологий. В настоящей статье хотелось бы остановиться на одной из них – статусной деловой игре. В игре формируется характер как особенность отношения личности к себе, выполняемой деятельности, к социуму [3]. Основываясь на структуре статусной деловой игры [2], нами была разработана и проведена деловая игра «Наше село - наш общий дом». Рассмотрим эту деловую игру в нашей статье.

Статусная деловая игра «Наше село - наш общий дом» (для обучающихся 5-7 классов). Актуальность статусной деловой игры: деловая игра «Наше село - наш общий дом» способствует формированию личностных универсальных учебных действий (УУД) обучающихся, выражающихся в любви к своему краю, своему отечеству; в способности поступать в соответствии с нравственными и правовыми нормами; в грамотном взаимодействии с государством и важнейшими институтами гражданского общества.

Целью статусной деловой игры является способствование духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся, предполагающие следующие их действия: проявление учащимися патриотизма - любви к своему народу, своей малой родине; выражение эмоционально-ценностного отношения к природе - проявления экологического сознания; занятие активной жизненной позиции, выражающейся в осознанном отношении к проблемам обустройства и чистоты с. Липицы; в реализации этой позиции в социуме. Домашнее задание до начала игры: Подготовить доклады: главы сельского поселения, заместителя главы сельского поселения, депутата, представителя УЖКХ. Доклады дополняются слайдовой презентацией/видеороликом/фотографиями дворов и улиц села. Структура статусной деловой игры: введение в игру: учитель предлагает учащимся принять участие в деловой игре «Заседание Администрации с/п Липицкое». Учитель отмечает, что в рамках деловой игры глава сельского поселения обозначит проблему с. Липицы и участникам заседания необходимо будет её решить; распределение ролей между участниками игры; погружение в игру; подведение итогов; рефлексия.

Распределение ролей между участниками статусной деловой игры: При распределении ролей можно придерживаться принципа добровольности или случайности. Для

этого каждому участнику выдается визитная карточка, на которой уже написана его роль: «Депутат», «Представитель УЖКХ» и т.д. Роли в статусной деловой игре: глава сельского поселения, заместитель главы сельского поселения, главный специалист, представитель УЖКХ, депутат, председатель совета ветеранов, директор школы, директор ДК, жители.

Регламент игры: введение в игру - 5 минут, погружение - 20 минут, подведение итогов - 5 минут, рефлексия - 5 минут, свободный выбор деятельности - 10 мин. Введение в статусную деловую игру (введение в проблему): Выступление главы сельского поселения. Глава сельского поселения обращается к участникам заседания с речью. «Уважаемые коллеги, общеизвестно, Москва - лицо России, и оно великолепно, величественно, прекрасно (Глава сельского поселения показывает слайды о Москве). Понятно, это лицо не может быть неумытым, неухоженным, тусклым. Мы гордимся своей столицей. Село Липицы - наша малая Родина, но её облик унылый, блеклый, «непричесанный». Мы не любим наш общий дом? Мы не хотим им гордиться? (Глава сельского поселения показывает презентацию о плачевном состоянии территорий села).

Погружение в игру – проведение: Глава сельского поселения ставит проблемы: Как изменить облик села? Чтобы Вы хотели изменить в этом облике? Нужно ли это делать? (обсуждение проблемы участниками заседания). Какие службы могут помочь в решении проблемы? (обсуждение; примерные ответы: ЖКХ, дорожные службы и др.). Какие организации будут принимать участие в решении проблемы? (обсуждение; примерные ответы: школа, ДК, больница, детский сад и др.). Что могут сделать сами жители? (обсуждение; выступление жителей с решенной проблемой). Кто может оказать материальную помощь? (обсуждение; примерные ответы: предприниматели, сами жители, глава поселения района и др.).

Выгрузка из игры. Глава администрации подводит итоги по выступлениям и предложениям членов заседания, отмечает объекты, подлежащие изменению, назначает ответственных, распределяет обязанности и др. Подведение итогов статусной деловой игры: Учитель обращается к участникам деловой игры: «В рамках деловой игры, Вы, ребята, принимая на себя разные роли, решали проблему улучшения облика родного села. Вопросы к Вам будут такие: «Могут ли школьники помочь обществу, в котором они живут, помочь благоустроить село? (учащиеся отвечают). Кто в ответе за планету Земля?» (учащиеся отвечают)

Рефлексия деловой игры: Ответы на вопросы: Какое у Вас, ребята, возникло отношение к осуществленной деловой игре? Что Вам понравилось делать в игре? Что не понравилось? Вы довольны решенной проблемой, поставленной в деловой игре?

Организация учителем свободного выбора деятельности обучающимися, связанной с благоустройством села на основе рефлексии (учитель задаёт учащимся вопросы): В чем смысл помощи кому-либо? В чем смысл деятельности по благоустройству села? Помощь в благоустройстве села - это помощь кому? Интересно человеку жить только своими проблемами? Если я Вам предложу принять участие в акции «Помощь в благоустройстве села Липицы», как Вы к этому относитесь? Зачем Вам принимать участие в этой акции? Почему Вы согласитесь/не согласитесь участвовать в этой акции? Как Вы думаете, кто будет Вами гордиться, если Вы примете участие в этой акции? Вы хотели бы, чтобы Ваши сестра/брат/будущие дети принимали участие в подобных акциях? Кому от этих акций станет лучше? Интересно жить только своими потребностями?

Учитель обращается к детям с предложением: «Уважаемые ребята, тот, кто желает завтра принять участие в акции «Помощь селу Липицы», останьтесь, пожалуйста, мы решим с Вами, в чём будет выражаться наша с Вами помощь родному селу».

Учитель с учащимися решают, какая деятельность будет выполняться в рамках акции «Помощь селу Липицы» (примерные ответы: «разбить» клумбы на территории дворов/школы, посадить кустарники, очистить от мусора зоны зелёных насаждений села/парка и др.).

Система оценивания результатов статусной деловой игры: Каждый из участников деловой игры, акции, получает Сертификат участника игры/акции. О более интересных предложениях по решению проблемы благоустройства села, активных участниках акции пишутся заметки/статьи в школьную газету. Об участниках акции делаются сообщения по «радиолинейке», они награждаются слайдом-«Photoshop» (слайд, выполненный с помощью программы «Photoshop», на котором учащийся в окружении какого-либо общественного деятеля/творческой элиты/героя фильма и др. Например, фотошоп на основе кадра из фильма «Приключения Шурика». На слайде фрагмент – Шурик общается с Пуговкиным и др. Вместо Шурика - учащийся 7 класса).

Таким образом, деловая статусная игра способствует формированию личностных универсальных учебных действий, проявляющихся у обучающихся в патриотизме - любви к своему народу, своей малой родине, экологическом сознании (эмоционально-ценностный компонент личностных УУД); занятии активной жизненной позиции и реализации её в социуме (деятельностный компонент личностных УУД).

Необходимо отметить, что к основным задачам духовно-нравственного развития и воспитания обучающегося в сфере личностного развития относят в том числе, способность к *самостоятельным поступкам и действиям*, совершаемым на основе *морального выбора, свободолобие* как способность к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому и иному самоопределению [1]. В предложенной нами статусной деловой игре обучающиеся осуществляли *свободный выбор* деятельности в социуме, что способствовало развитию их личностных УУД.

Полагаем, что использование деловых статусных игр в образовательной деятельности является основанием реализации задач ФГОС ООО, спроектированных на положениях Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId> (дата обращения: 12.10.2012).

2. Журавковская, В.М. Проектирование педагогических технологий становления индивидуальности обучающегося [Текст]: монография. - В 2ч. - Ч.2 / В.М. Журавковская. - М.: УЦ «Перспектива», 2014. - 288 с.

3. Нечаев, М.П. Игровые педагогические технологии в организации внеурочной деятельности обучающихся [Текст] / М.П. Нечаев, Г.А. Романова - М.: Перспектива, 2014. - 207 с.

УДК 378.147.34

Актуализация личных переживаний через понимание полисемантической литературного героя

Миронова Наталия Александровна, к.п.н., доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии и иностранных языков ФГБУ ВО Московского педагогического государственного университета, na.mironova@mpgu.edu; **Дутко Наталья Петровна**, к.п.н., доцент кафедры общего и прикладного языкознания Института филологии и иностранных языков МПГУ, pr.dutko@mpgu.edu; **Пимкина Анастасия Александровна**, к.ф.н., доцент кафедры русской литературы Института филологии и иностранных языков ФГБУ ВО МПГУ, aa.pimkina@mpgu.edu

Аннотация: В статье проектируется вариант изучения одной из тем курса «Технология личностного развития». Ресурсная база темы – роман И. Тургенева «Отцы и дети», рассказ А. Солженицына «Матрёнин двор».

Ключевые слова: проектирование темы, личностное развитие, ценности художественной литературы, литературный герой, жизненно важные цели.

Updating personal experiences through understanding of multiple meanings of a literary character

Mironova Natalia Aleksandrovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of methods of teaching literature of the Institute of Philology and foreign languages fsbi of higher professional education Moscow state pedagogical University, Moscow, na.mironova@mpgu.edu; Dutko Natalya Petrovna, candidate of psychological Sciences, associate Professor, Department of General and applied linguistics of Institute of Philology and foreign languages fsbi of higher professional education Moscow state pedagogical University, Moscow; Pimkina Anastasia Aleksandrovna, candidate of philological Sciences, docent of Department of Russian literature of the Institute of Philology and foreign languages fsbi of higher professional education Moscow state pedagogical University, Moscow

Abstract: The article is designed variant of one of the themes of the course «The Technology of personal development». Resource base theme – the novel by I. Turgenev «Fathers and Sons», a novella by A. Solzhenitsyn «Matryona's Home».

Keywords: design themes; personality development; the value of fiction; a literary character; a vital purpose.

В 2015 году в учебный план филологического факультета Института филологии и иностранных языков МПГУ была включена новая учебная дисциплина «Технология личностного развития». Одной из приоритетных задач освоения данного курса является способность студента к самоорганизации, саморегуляции собственной деятельности. Но саморазвитие студента невозможно без опоры на определённые теоретические и практические знания и умения, без систематизации и обобщения изучаемого материала, без рефлексии. В данной статье речь пойдёт о тех стратегических ориентирах, которые предлагает современному студенту русская классическая литература и о возможности её использования в саморазвитии личности.

В качестве практического материала обращаемся на семинарских занятиях по курсу к анализу духовно-нравственных исканий, жизненных ориентиров героев русской классической литературы, сопоставляя их с внутренними переживаниями студентов, видением собственной индивидуальной траектории саморазвития, жизненными ценностями. Важно, чтобы при выявлении внутреннего потенциала литературного героя подходы к систематизации и обобщению носили бы не формальный, а практико-ориентированный характер, позволили бы студенту понять, какие личностные и профессиональные качества в себе необходимо развивать для достижения собственных целей.

Проблемное поле семинарского занятия: Что наполняет жизнь смыслом или герой художественной литературы в поисках предназначения? Предлагаем на семинаре обратиться к тексту романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» и к образу главного героя произведения – Евгению Базарову. Роман знаком первокурсникам из курса литературы 10 класса, поэтому работу начинаем с актуализации литературоведческих умений.

Обсуждаемые вопросы: - В какое время писался роман «Отцы и дети»? Какие исторические события происходили в стране? Какие общественно-политические взгляды были близки И. С. Тургеневу? Можно ли писателя назвать «западником» или «славянофилом»? - Кого можно считать прототипами образа Базарова? Как сам И. С. Тургенев относился к своему герою – Базарову? На какие противоречия личности Базарова указывает писатель в переписке с друзьями? - В какую историческую эпоху живёте вы? Каких общественно-политических взглядов вы придерживаетесь? Почему?

На следующем этапе работы обращаемся к полисемантической образа Базарова, выявляя стратегически важные для понимания героя идеи и сопоставляя их с собственными жизненными ценностями.

Обсуждаемые вопросы: - М.Н. Катков писал: «Верен ли тип, изображённый в Базарове? Есть ли истина в замысле этого типа? Точно ли в нём представлено нечто дейст-

вительное? Или это каприз и выдумка?». Согласны ли вы с такой позицией или готовы её опровергнуть?

- Почему И. С. Тургенев столкнул Евгения Базарова с Павлом Петровичем Кирсановым? На каком основании можно сравнивать Павла Петровича Кирсанова и Базарова? В чем «слабость» взглядов Павла Петровича Кирсанова? Кто прав в споре Павла Петровича Кирсанова и Базарова?

- Как в репликах Базарова раскрывается его сущность нигилиста? Кто такие нигилисты? В чем сущность нигилизма?

Необходимо также актуализировать в беседе со студентами конфликт романа, о котором Ю. В. Лебедев писал: «Отношения сыновей к отцам не замыкаются только на родственных чувствах, а распространяются далее на сыновнее отношение к прошлому и настоящему своего отчества, к тем историческим и нравственным ценностям, которые наследуют дети. Отцовство в широком смысле слова тоже предполагает любовь старшего поколения к идущим на смену молодым, терпимость и мудрость, разумный совет и снисхождение. Конфликт романа «Отцы и дети» в семейных сферах, конечно, не замыкается, но трагическая его глубина выверяется нарушением семейственности в связях между поколениями, между противоположными общественными течениями» [2, с. 435].

Обсуждаемые вопросы: Как вы думаете, в современной жизни конфликт между «отцами» и «детьми» существует? В чем он выражается? Какой конфликт, с вашей точки зрения, нравственно-философский или социальный является доминирующим для автора, для читателей XIX века, для современного читателя? Аргументируйте свою позицию. Говоря со студентами-первокурсниками об образе Базарова, необходимо также затронуть проблему любви.

Обсуждаемые вопросы: Проследите историю развития чувства любви Базарова к Одинцовой (завязка любовного конфликта – XV глава; развитие отношений – XVI, XVII главы; развязка конфликта – XVIII глава). Какие изменения в своем друге замечает Аркадий? Какие изменения в Базарове отмечает автор? Почему Базаров «как будто избегал, как будто стыдился» Аркадия? Перечитайте сцену «Одинцова после объяснения с Базаровым» (конец XVIII главы). Что Анна Сергеевна Одинцова ценит больше всего? Почему она не смогла полюбить Базарова? В чем проявилась здесь особенность тургеневского психологизма? Как с помощью образа Одинцовой обнаруживается несостоятельность нигилистических взглядов Базарова? Как любовь к Одинцовой изменила Базарова? Можно ли говорить об эволюции героя? Любили ли вы когда-нибудь? Что для вас любовь? С какими трудностями в любви вы сталкивались?

Размышляя над полисемантической тургеневской героиней, выявляя жизненные ценности Базарова, студенты-первокурсники проектируют собственные стратегические ориентиры, которые помогают осмысливать свои чувства, мысли и действия.

Предметом исследования другого русского писателя XX века А. И. Солженицына стал русский национальный характер в его лично-индивидуальном проявлении. Обратимся в ходе семинарского занятия к одному из пронзительных рассказов автора – «Матренин двор». В центре повествования – образ простой крестьянки, бесхитростной, безотказной женщины Матрены, которую в селе считают непрактичной чудачкой. Актуализируем литературоведческие позиции студентов о героине рассказа.

Актуальные вопросы: Почему односельчане отрицательно оценивают Матрену, несмотря на ее доброту и готовность помочь? Как подобные высказывания характеризуют их самих? Проанализируйте систему персонажей в рассказе. Вспомните сцену прощания и поминок по Матрене после ее трагической гибели. Как поведение людей, близко знавших главную героиню, проявляет их подлинную сущность? Какие качества ценит в ней рассказчик? Почему его мнение отличается от мнения сельчан?

Обсуждаемые вопросы: Прокомментируйте следующее высказывание Солженицына из статьи «Раскаяние и самоограничение»: «Легко ли будет всё честно вспомнить –

нам, утерявшим самое чувство правды? Мы, нынешнее старшее и среднее поколение, всю нашу жизнь только и брели и хлюпали зловонным болотом общества, основанного на насилии и лжи, – как же не замараться? Есть такие прирожденные ангелы – они как будто невесомы, они скользят как будто поверх этой жижи, нисколько в ней не утопая, даже касаясь ли стопами ее поверхности? Каждый из нас встречал таких, их не десятеро и не сто на Россию, это – праведники, мы видели их, удивлялись («чудаки»), пользовались их добром, в хорошие минуты отвечали им тем же, они располагают, – и тут же погружались опять на нашу обреченную глубину» [3, с. 61]. Насколько данное высказывание можно соотносить с содержанием рассказа? Как реализуется в рассказе авторское название повести «Не стоит село без праведника»? В чем, на ваш взгляд, праведность Матрены?

- Почему Солженицын упоминает, описывая изуродованное поездом тело героини, что «ручку-то правую оставил ей Господь. Там будет Богу молиться»? О чем говорит эта деталь? Какие еще художественные детали помогают проникнуть во внутренний мир Матрены?

- В чем заключается основной конфликт произведения? Как в рассказе реализуется проблема поиска нравственного идеала?

Рассказ А. И. Солженицына заставляет студентов задуматься о проблеме подлинных и мнимых ценностей человеческой жизни. Стремление к материальному накоплению, ориентация на ложные общественные установки, искажают в человеке самое главное – нравственные устои и идеалы.

На практическом занятии обсуждение ценностного мира героев русской классической литературы переходит к выявлению жизненных ориентиров самих студентов, к их личностным приоритетам.

Обсуждаемые вопросы: Что такое ценности? Какими стратегическими позициями вы руководствуетесь в жизни? Что считаете для себя особенно важным? Сформулируйте свой жизненный девиз. Что для вас счастье, успех? Какими средствами они достигаются? На что вы готовы пойти для достижения собственных приоритетных целей? Какое место вы отводите образованию на своём жизненном пути? Почему?

Важно формировать «ценностное поле» студента, а именно, проектировать ценностный контекст образовательной деятельности (ценности, вносимые сознательно, на основе некоторых концептуальных представлений); развивать личностные ценности студентов; формировать ценности, рождаемые в процессе диалога на практическом занятии. Важно, что «ценностное поле» студента могут составлять ориентиры как декларируемые, так и реально воплощаемые в деятельности, поэтому очень важно проектировать модель жизненного пути с каждым студентом. Этот процесс достаточно сложный, имеющий временную протяженность, нелинейный по своей сути. Ценностная среда может моделироваться специально, на определенное время и под определенные задачи. Но в большей степени на семинарских занятиях по курсу «Технология личностного развития» речь идет о ценностном наполнении устойчивой образовательной среды образцами из художественной литературы [подробнее об этом см. 1, с. 212-216].

Созданная нами модель позволяет актуализировать переживания студентов на их личностном и профессиональном пути.

1. Миронова, Н.А. Моделирование эффективного дня, или как ценности художественной литературы помогают пониманию собственных жизненно важных целей // Литература в контексте современности [Текст]: Жанровые трансформации в литературе и фольклоре: сб. материалов VIII Всероссийской научной конф. с международным участием (Челябинск, 10-11 декабря 2015 г.) / Н.А. Миронова, Н.П. Дутко; А.А. Пимкина; отв. ред. Т. Н. Маркова. – Челябинск: Изд-во ООО «Энциклопедия», 2015. – 231 с.

2. Лебедев, Ю.В. Тургенев [Текст]. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 608 с.

УДК 371

Факторы, влияющие на эффективность организации исследовательской деятельности как ресурса, повышающего уровень мотивации

Белякова Ольга Александровна, завуч по учебно-воспитательной работе, муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №1» г.о. Электросталь, e-mail: belyakova-1@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется значимость эффективного управления в процессе учебно-познавательной деятельности; рассматриваются факторы, влияющие на уровень учебно-познавательной мотивации. Автором выделены критерии, определяющие уровень сформированности у педагогов навыков организации исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; качество учебно-воспитательного процесса; профессиональный стандарт; критерии определения уровня овладения навыками организации исследовательской деятельности.

Factors affecting the efficiency of the research activity organization as a resource that increases the level of motivation

Belyakova Olga Alexandrovna, director of studies, Municipal Institution of General Education "General education secondary school №1" G. O. Elektrostal

Abstract. In this article an author actualizes the importance of effective management in the process of an educational and cognitive activity; he examines the factors influencing the level of the educational and cognitive motivation. The author highlights the criteria that determine the level of the teachers' formatted skills in the research activity organization.

Keywords: research activity; quality of the educational process; professional standards; criteria for the determination the level of mastering by skills of organization of research activity.

Качество образования сегодня рассматривается как интегральная характеристика образовательной деятельности и ее результатов с учетом потребностей современной экономики, государства, общества в целом и личности, которая получает это образование. Глобализация мира, с одной стороны, стирает границы возможностей, а с другой, ужесточает требования к каждому из нас. Образование сегодня не может быть багажом, приобретённым раз и навсегда. Стремительно обновляющаяся информация заставляет нас находить возможности ее обработки и усвоения в экстремально короткие временные промежутки. В противном случае в конкурентной борьбе за право быть успешным мы останемся за бортом.

Школа сегодня является социальным институтом, который формирует этот социальный заказ и закладывает фундамент развития ключевых компетенций личности, готовой к непрерывному образованию, способной использовать полученные знания в нестандартных ситуациях, действовать творчески. Залогом успешности построения учебно-воспитательного процесса образовательной организации будет системный подход в выборе технологий, методов и приемов в достижении поставленных государством и обществом целей. Эта система должна быть направлена на формирование мотивационной среды обучающихся и педагогов. Качество учебно-воспитательного процесса в школе зависит от многих факторов, но важнейшим из них является степень внутренней мотивации обучающихся и педагогов. Педагог, работающий без искры, лишь за зарплату, не сможет привить потребность к познанию. Непрерывность образования должна быть потребностью каждого учителя, работающего в образовательных организациях, т. к. профессиональный стандарт нового поколения предъявляет к учителю высокие требования:

– Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.

– Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде.

– Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

– Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона, и т.п. [1, с. 5]

Стремление соответствовать данным требованиям позволят педагогу непрерывно развиваться, а значит, совершенствовать не только свои компетенции, но и эффективно формировать творческие качества обучающихся.

Одним из эффективных методов развития как внутренней учебно-познавательной мотивации, так и аналитических, творческих и других способностей является исследовательская деятельность. Так А.В. Леонтович рассматривает исследовательскую деятельность не только в конкретно-организационных рамках работы над заданной проблемой и написания учащимся исследовательской работы, но и гораздо шире. Пользуясь словами С.Л. Рубинштейна, он придерживается позиции, что учение вообще есть «совместное исследование, проводимое учителем и учеником». Таким образом, задача педагога понимается в создании гипотетико-проективной модели формирования развивающей среды для учащихся (контекста развития). Именно педагогом задаются формы и условия исследовательской деятельности школьников, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним проблеме (как научного, так и житейского плана) с исследовательской, творческой позиции [3, с. 107].

Важным условием организации исследовательской деятельности обучающихся является сформированность не только навыка организации данного процесса, но и собственного опыта научно-исследовательской деятельности у педагогов. В противном случае исследовательская деятельность обучающихся в образовательной организации не даст ощутимых результатов. Личность педагога является первоочередной в учебно-познавательной деятельности: сначала педагог, а лишь потом его предмет, то дело, которое он транслирует, – эта зависимость отразилась на судьбе многих известных и неизвестных личностей. Исследования специалистов в данной области подтверждают эту зависимость (Л.С. Выготский, А.К. Дусавицкий, Е.Б. Гончарова, Н.И. Зильберберг, А.К. Маркова и др.).

Для определения уровня сформированности навыка организации исследовательской деятельности обучающихся необходимы критерии. Такие критерии были предложены нами в рамках исследования по теме: «Исследовательская деятельность обучающихся как ресурс повышения учебно-познавательной мотивации». Эти критерии были апробированы в нескольких общеобразовательных организациях. Данные критерии можно представить в следующей таблице [2, с. 44-45]:

Таблица. Критерии оценки уровня сформированности навыка организации исследовательской деятельности учителей

Критерии	Уровень владения знанием	Баллы
----------	--------------------------	-------

Знание концептуальных основ исследовательской деятельности	Не знаю	0
	Имею общее представление	1-3
	Владею в совершенстве	4-5
Знание структуры исследовательского проекта	Не знаю	0
	Имею общее представление	1-3
	Владею в совершенстве	4-5
Знание методологической основы исследования	Не знаю	0
	Имею общее представление	1-3
	Владею в совершенстве	4-5
Опыт участия в исследовательской деятельности	Не имею	0
	Только участие	1
	Призовые места на разных уровнях (уровень образовательной организации, муниципальный уровень, региональный уровень, федеральный уровень, международный уровень)	2-5
Опыт организации исследовательской деятельности обучающихся	Не имею	0
	Обучающиеся принимали участие в исследовательской деятельности	1
	Исследовательские проекты обучающихся занимали призовые места на разных уровнях (уровень образовательной организации, муниципальный уровень, региональный уровень, федеральный уровень, международный уровень)	2-5
	Выступление на разных уровнях (уровень образовательной организации, муниципальный уровень, региональный уровень, федеральный уровень, международный уровень)	1-5
	Наличие публикаций, транслирующих опыт организации исследовательской деятельности	2-5

Анализ данных, полученных в ходе исследования, показал, что успешно способны участвовать в организации исследовательской деятельности педагоги, набравшие по предложенным критериям не менее 40-50 %, что составляет 14-18 баллов соответственно (из расчета максимально допустимых 35 баллов). Достичь таких высоких результатов в освоении данной компетенции возможно только при создании мотивирующих творческую активность учителей факторов. При недостаточной ресурсной базе, которую можно было бы использовать для экономического стимулирования труда педагога, немаловажным аспектом будет являться включение в данный процесс общественной оценки. Когда обучающиеся и родители через онлайн ресурсы смогут влиять на рейтинг профессиональных компетенций учителя, педагог будет заинтересован в повышении своей компетенции. При индивидуализации обучения общественная оценка будет играть если не определяющую, то очень важную роль.

Развитие самостоятельного, творческого, исследовательского мышления у обучающихся – основная цель современной школы. Эту цель можно достичь в рамках систем-

ной организации исследовательской деятельности с вовлечением в нее всех участников образовательной деятельности – учителей, обучающихся и их родителей. При правильной организации учебно-познавательного процесса современный ученик способен осознавать свои образовательные потребности. Стремясь их удовлетворить, он побуждает учителя к совместной развивающей деятельности. Такая ситуация ставит педагога в такие условия, при которых он вынужден находиться в постоянном творческом поиске. Как результат такого поиска – высокое качество образования наших выпускников. Ключевым условием данного результата является эффективное управление образовательным процессом на каждом его этапе. Управление будет эффективным, когда в нем будут заинтересованы и включены в него все участники учебно-образовательной деятельности.

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"

2. Белякова О.А. Исследовательская деятельность обучающихся как ресурс повышения учебно-познавательной мотивации: магист. дис., 2016. – 80 с.

3. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: Сборник статей. – М.: МГДД (Ю) Т, 2012. – 110 с.

УДК 37.03

Роль школьного музея в системе воспитательной работы школы

Кузьмина Варвара Валериевна, педагог-организатор музейного дела, МБОУ Тим Аринская СОШ им. Г.В. Ксенофонтова, с. Тим-Ары Хангаласский улус, Республика Саха (Якутия)

Аннотация. В статье показаны возможности использования педагогическим коллективом школьного краеведческого музея в создании воспитывающей образовательной среды в школе. Описаны программы воспитательной работы и программа развития музея «Историко-культурное наследие села – основа формирования патриота Тиит Ары». Доказано, что деятельность школьного краеведческого музея это важный ресурс в формировании личностных образовательных результатов.

Ключевые слова: воспитывающий потенциал образовательной среды, школьный краеведческий музей, музейная педагогика как ресурс личностного развития обучающихся.

Environmental education is a crucial resource of personal development and positive socialization of students

Zhanna N. Charnetskaya, methodist of Moscow SBEI «School with deep study of specific subjects №1234», Applicant of Moscow State Pedagogical University

Abstract. The article shows the possibility of using the pedagogical collective of the school Museum of local lore in creating the nurturing educational environment in school. Describes the program of educational work and the Museum development program "Historical and cultural heritage of the village – the basis for the formation of the patriot Tiit Aryy". It is proved that the activities of the school Museum is an important resource in the formation of personal educational outcomes.

Keywords: the educational potential of the educational environment, school Museum of local lore, Museum pedagogy as a resource for personal development of students.

Воспитательная система в нашей школе охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей, опираясь на влияние социальной, природной, предметно – эстетической среды. Основными направлениями развития расширяющегося воспитательного пространства мы считаем: ориентацию на вечные абсолютные ценности: Человек, Семья. Отечество, Труд. Знания, Здоровье.

Культура, Мир, Земля. Они охватывают основные аспекты жизнедеятельности и развития личности и образуют основу воспитания; формирование у детей чувства патриотизма, сознания активного гражданина, обладающего политической культурой, критическим мышлением, способностью самостоятельно сделать выбор в любой ситуации.

В этой статье мы покажем большие возможности использования педагогическим коллективом школьного краеведческого музея в воспитании патриотизма, гражданственности, в создании воспитывающей среды в наслеге (т.е. низшая административная единица Якутии, соответствующая сельсовету или сельскому поселению).

Все большое начинается с малого. От воспитания любви к родной школе, к отчему краю мы идем к формированию гражданского самосознания, ответственности за судьбу Родины. Практическая значимость нашей работы состоит в том, что разработанные программы могут быть использованы в практике педагогами других школ улуса, республики. В 2002 году нами была начата экспериментальная работа школы по теме «Саха – канадская кросс-культурная школа» и разработана Программа воспитательной работы школы. Это было время перемен в школьном образовании, включения образовательных учреждений республики в инновационную деятельность, начало научного руководства в школе. Тит Аринская школа включилась в инновационную деятельность, реализуя кросс – культурные подходы в образовании и воспитании. Понятие кросс – культуры основывается на пересечении разных культур. Воспитательная работа в школе была посвящена теме «Формирование качеств Патриота Тиит Ары как основа развития кросс-культурного мировоззрения». Такая тема была сформулирована на основании содержания «Концепции сохранения и развития человеческих ресурсов в улусе», принятой в работе форума общественности Хангаласского улуса «Через достижения каждого к процветанию всех» в апреле 2002 года. Предпосылками Программы воспитательной работы школы стали такие компоненты: исторический компонент – выдающиеся люди наслеге (такие, как братья Ксенофонтовы и др.), интересное события прошлого села; природный компонент – Ленские столбы, своеобразный ландшафт, богатая природа. Природа является силой, формирующей духовные ценности человека и имеет потенциальные образовательные, воспитательные возможности; поддержка родителей, общественности.

Мы предположили, что воспитание патриотических чувств к родному селу окажет положительное влияние на самоопределение учащихся, выбор правильного поведения в обществе, взаимоотношений с людьми. Основная идея проектирования нашей работы реализовала принцип «от близкого к далекому». Личность, которая должна сформироваться, вырасти, будет признавать равенство и достоинство культур, обладать языковой культурой, толерантностью, сознательно овладевать этикой межкультурного общения, чувствовать себя не только гражданином определенного села, улицы, республики, страны, но и гражданином мира, имеющим право на культурное наследие мира и осознающего свою социальную значимость и ответственность.

Мы предполагали, что формирование и развитие качеств Патриота Тиит Ары послужит почвой для восприятия учащимися других культур, повысит самосознание учащихся, что повлияет на качество знаний, воспитанность обучаемых, благополучное будущее. В плане работы Программы было создание активно действующей структуры детского самоуправления; уменьшение количества учащихся с вредными привычками; активное вовлечение родителей к жизни школы; широкий охват учащихся различными формами внеурочной деятельности, расширение круга учащихся, имеющих достижения (спортивные, творческие и т.д.). В Программе воспитательной работы были поставлены стратегические задачи: снижение количества правонарушений среди выпускников; сокращение миграции населения за счет привлекательности ОУ; развитие спонсорства, меценатства. Среди тактических задач, конструктивно определяющих формы и содержание деятельности в Программе воспитательной деятельности указаны: воспитание стремления стать патриотом родного села; развитие детского самоуправле-

ния; пропаганда ЗОЖ, развитие физических способностей, сохранение здоровья учащихся; обеспечение взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

На основе Программы воспитательной работы по теме «Формирование качеств Патриота Тиит Ары как основа развития кросс-культурного мировоззрения» в 2002 году была разработана программа развития музея «Историко-культурное наследие села – основа формирования патриота Тиит Ары». Школьный музей планировался как центр нравственно – патриотического воспитания учащихся, деятельность которого осуществлялась под девизом «Без прошлого нет будущего».

Наши планы основывались на положительном опыте работы музея с 1989 года, за прошедшие годы музеем был наработан высокий авторитет среди населения, родительской общественности, педколлектива. Кросс-культурное направление школы предполагает диалог культур, изучение самобытной национальной культуры своего и других народов (русской, якутской и ямщицкой как оригинальной субкультуры). Объектом педагогического исследования в школе стала деятельность школьного музея, а предметом – условия, обеспечивающие развитие и эффективное осуществление программы развития школьного музея. Среди задач, поставленных в рамках педагогического эксперимента, можно назвать следующие:

1. Инициация и поддержка развития мотивации педколлектива школы, родителей к совершенствованию работы музея.
2. Подготовка педагогического коллектива к профессиональному осуществлению программы (коррекция программ методобъединений).
3. Финансовое и информационное обеспечение деятельности музея.
4. Обеспечение научное – методических ресурсов для школьного музея.
5. Обеспечение условий для разработки педагогами программ, согласованных с общешкольной экспериментальной программой (ДО, МО);
6. Организация системной работы музея по различным направлениям.

Гипотеза нашего исследования: если добиться системной работы музея по всем разделам воспитательной работы, это повысит качество знаний учащихся, воспитанность, профессиональный уровень педагогов школы, будет способствовать выполнению социального заказа. Такие результаты работы обеспечат усиление привлекательности школы для потенциальных потребителей, определят отличительные качества школы, создадут условия для рекламы уникальных достопримечательностей своего региона, привлечения внимания к родному селу выходцев из Тиит Ары. Повысится интерес населения к своему прошлому, их участие в увековечении памяти близких и родственников, что повлечет за собой внимание молодежи к старшему поколению и заставит задуматься о собственном духовном наследии потомкам.

Был создан паспорт музея, уточнено местонахождение могил родителей Ксенофонтовых, проведено фотографирование сохранившихся надгробных камней возле бывшей церкви с известным краеведом Николаем Егоровичем Соловьевым. На поисковом этапе работы музей принимал участие в создании модели Патриота Тиит Ары, были организованы экскурсии в музей, поисковая работа учащихся, оформление материалов силами классов, встречи с ведущими учеными и специалистами, заинтересованными в увековечивании памяти семьи Ксенофонтовых, известными людьми улуса, республики – уроженцами Тиит Ары, Чкалова, Харыйалаха в рамках мероприятий Года Г.В. Ксенофонтова.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента была проделана работа по реализации программы работы музея, корректировке по ходу работы, подготовка экскурсоводов в музей для развития межкультурной коммуникации в рамках задач кросс – культурного образовательного процесса. В настоящее время на преобразующем этапе эксперимента проводится отработка программы работы музея, анализ роли музея в образовательном пространстве школы и в динамике развития учащихся.

Сегодня наш школьный краеведческий музей представлен следующими разделами: Г.В. Ксенофонтов и его семья (Гаврил Васильевич Ксенофонтов - уроженец Хангаласского улуса, один из первых якутских ученых, создавших фундаментальные научные труды по этнографии). Макет усадьбы Ксенофонтовых. Из рода ямщицкого. И.В. Рожин (Почетный гражданин Хангаласского улуса и Тит-Аринского наслега, первый профессиональный дипломат из народа саха, в настоящее время является советником Постоянного представительства Республики Саха (Якутия) при Президенте РФ, работал в центральном аппарате МИД СССР, в посольствах СССР в КНР, Танзании, Вьетнаме и Нигерии в течение более двадцати лет. В 1998 году был направлен представителем РС(Я) в Канаду со статусом советника президента республики). Палеонтология, нумизматика. История наслега. Быт предков. История школы (пионерия, комсомолия). Они защищали Родину. Жизнь замечательных людей Тиит Арыы.

По каждому разделу собран большой архивный рукописный материал, воспоминания, фотографии, предметы материальной культуры. В рамках музея проводятся уроки, музейная олимпиада, классные часы по плану музея, работает кружок «Куклы народов мира».

Проблема патриотического воспитания и гражданского становления подрастающего поколения сегодня одна из актуальных задач государства и общества. Воспитание человека с активной жизненной позицией, трудолюбивого и высоконравственного, патриота своей Родины, уважающего права и свободы личности, традиции и культуру других народов, проявляющего национальную и религиозную терпимость. В школе был создан патриотический клуб «Сокол». В соответствии с планом работы школьного краеведческого музея, совместно ведутся различные мероприятия; встреча с ветеранами тыла и труда, походы по места славы, экскурсии, ведутся познавательные игры, конкурсы на военно-патриотическую тему.

Наш педагогический эксперимент убедительно доказал, что деятельность школьного краеведческого музея – важнейшая составляющая единого образовательного пространства школы, а музейная педагогика это незаменимый ресурс в формировании личностных образовательных результатов.

УДК 372.4, 37.03

Совершенствование профессиональных навыков учителя начальной школы и формирование универсальных учебных действий младших школьников в современной российской школе

Смирнова Светлана Валерьевна, ГБОУ Школа № 2005, учитель начальных классов, г. Москва, svetlanasm9@mail.ru

Аннотация. Внедрение ФГОС НОО в современной российской школе требует изменить критерии к оцениванию профессиональных навыков учителя по подходам, содержанию и формам. Если в основу Стандарта закладывается системно-деятельностный подход, то и профессиональное обучение, и деятельность педагога должна оцениваться в рамках данного подхода. Формирование УУД у учащихся не может быть эффективным без наличия этих навыков у учителя, только на более высоком уровне. Актуальным остается выбор форм при оценивании УУД учащихся и при оценивании деятельности педагога по внедрению ФГОС НОО.

Ключевые слова: Профессиональные навыки учителя, универсальные учебные действия обучающихся, системно-деятельностный подход, оценивание

Development of Primary school teacher's professional and student's transdisciplinary skills in Russian modern school

Svetlana Smirnova, a Primary school teacher, State school № 2005, Moscow,

Abstract. Implementation of State Educational Standard for Primary school in Russian requires change of criteria to the assessment of teachers' professional skills of on approaches, content and forms. If the basis of the Standard laid system - activity approach, professional

training, and the teacher's activities should be assessed as part of this approach. The formation of student's transdisciplinary skills cannot be effective without the availability of these skills among teachers, only at a higher level. It is important remains the choice of forms in the assessment of the student's transdisciplinary skills and the teacher's evaluation implementation of the State Educational Standard.

Keywords: Teacher's professional skills, student's transdisciplinary skills, system- activity approach, assessment

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) в современной российской школе предлагает изменить подходы в оценке профессиональных навыков учителя. Адаптация учителя к новой ситуации – реализации ФГОС НОО и переход от роли ретранслятора накопленных знаний и опыта к сотрудничеству с обучаемыми - требует от педагога мобилизации его личного и профессионального опыта, готовности к постоянному развитию при позитивном отношении к происходящему и активной жизненной позиции.

При оценке деятельности учителя Л.М. Митина выделяет две основные модели его труда. Для *модели адаптивного поведения педагога* характерно установление отношения лишь к отдельным фрагментам профессиональной деятельности, а не к деятельности в целом: приспособительное поведение, пассивность, конформность. Стратегия «экономию сил», основана преимущественно на использовании учителем наработанных алгоритмов, превращающихся в штампы и стереотипы, что характерно для уровня личностной адаптации. Вторая модель, *модель профессионального развития учителя*, характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Такой учитель способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, дает возможность самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса [1, с. 414]. При оценке педагогической деятельности учителя важнейшей его характеристикой становится продуктивность. Анализируя ФГОС НОО, мы понимаем, что его успешная реализация требует от учителя овладение высокопродуктивным уровнем педагогической деятельности (по Н.В. Кузьминой), т.е. когда «... педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии...». При этом деятельность учителя направлена на формирование системно моделирующей деятельности и поведения учащихся [2, с. 157].

Для формирования УУД у младших школьников необходимо их наличие у учителя. По мнению Л.М. Митиной, «процесс развития и ученика, и учителя должен идти синхронно, только у учителя этот процесс начинается гораздо раньше...» [1, с. 410-411].

Рефлектирующий свою деятельность как профессионал педагог постоянно ищет ответы на вопросы: как учить? и чему учить? Отвечая на вопрос «как учить?», в основу педагогической деятельности ФГОС НОО закладывает системно-деятельностный подход.

На современном этапе, когда ребенок перенасыщен потоками информации, со всей остротой стоит проблема восприятия, переработки и использования им информации. Следовательно, выбор средств и способов решения педагогических целей и задач должен быть направлен на отбор и переработку содержания учебного материала, подбор вспомогательного, иллюстративного и других материалов, способствующих усвоению системы знаний, отражающей глубокую связь учебного предмета с жизнью. Важно показать сочетание содержания учебного материала с имеющимися у школьников знаниями, с его индивидуальным опытом, необходимо пробуждать и поддерживать

детский интерес, фантазию, интуицию, чувства. Это и будет развивать у учащихся потребность в знаниях, формировать стремление к самообучению и самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию личности в целом.

Ответ на вопрос «чему учить?» ФГОС НОО формулирует в перечислении качеств личности в портрете выпускника начальной школы и в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Мы решили проанализировать УУД у младших школьников и наличие общих и специальных навыков у учителя и сопоставить структуру дидактических способностей учителя начальных классов (по В.А. Крутецкому, Е.Г. Балбасовой) [1, с. 398-402] и требований к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования (личностные и метапредметные результаты) [8].

Таблица 1. Сопоставление дидактических способностей учителя начальных классов и личностных и метапредметных результатов обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования

Структура дидактических способностей учителя начальных классов (по В.А. Крутецкому, Е.Г. Балбасовой)	Требования к личностным и метапредметным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования
Способность анализировать информацию с точки зрения доступности ее учащимся	- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
Способность реконструировать (адаптировать) информацию к уровню подготовленности учеников. Глубокое знание языка, на котором ведется преподавание. Знание словарного запаса детей	- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; - овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;
Способность проектировать собственную деятельность (какой она должна быть на этапах непосредственной передачи информации учащимся и осуществления «обратной связи»)	- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе; - овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; - освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; - формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата; - формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха; - освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
Способность проектировать деятельность школьников, в которой новая информация должна быть усвоена	- определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окру-

	жающих; - развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
Способность овладеть вниманием учеников Способность «заражать» учащихся своим настроением Способность делать свою мысль понятной для учеников	- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; - овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире; - принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения; - формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; - развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; - формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.
Способность, логично и последовательно вести объяснение Способность опираться при объяснении на наглядные образцы	- использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач; - использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета; - овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета; - овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами; - умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.
Способность «чувствовать класс», т.е. правильно воспринимать реакцию школьников на свое объяснение	- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; - готовность конструктивно разрешать конфликты

Речевая способность Знание теоретических основ культуры речи Знание особенностей восприятия и понимания речи взрослых младшими школьниками Способность управлять своей мимикой Способность управлять своей пантомимикой Знание культуры выразительных средств Знание значения частных средств (мимики и пантомимики) для восприятия речи младшими школьниками	посредством учета интересов сторон и сотрудничества; - активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;
---	---

Таким образом, формирование УУД не может быть эффективным без наличия этих навыков у учителя. Более того, по нашему мнению, необходимо оценивать дидактические способности педагога по подобным универсальным действиям, только на более высоком уровне.

Как и при оценивании УУД учащихся, так и при оценивании деятельности педагога по внедрению ФГОС НОО актуальным остается выбор форм оценивания. И, если в основу ФГОС закладывается системно-деятельностный подход, то и деятельность педагога должна оцениваться в рамках данного подхода. Например, моделирование и проведение итоговых заданий, оценивающих УУД, проектная урочная и внеурочная деятельность, интегрированные уроки могут продемонстрировать уровень понимания педагогом образовательного стандарта и уровня готовности к реализации его требований.

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. - М.: Педагогическое общество России, 2003.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд-во второе, доп., испр. и перераб. - М.: Издательская корпорация "Логос", 1999.

УДК 371

Учебная диагностика общеинтеллектуальных умений

Рощина Наталья Леонидовна, к.п.н., ГБОУ Школа № 56 имени академика В. А. Лесгакова, г. Москва, e-mail: roschinan67@mail.ru

Аннотация. В условиях ФГОС одной из основных целей обучения в школе является развитие личности, способной к самостоятельной творческой деятельности. При этом необходимо, чтобы обучение было направлено на интеллектуальное развитие ученика. В статье предлагается система проведения диагностики общеинтеллектуальных умений при обучении в школе.

Ключевые слова: обобщение; классификация; классифицирование; аналогия; вариативность; сравнение; обобщение; общеинтеллектуальные умения; диагностика.

Educational diagnostics of all-intellectual abilities

Roshchino Natalya Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, SEI School No. 56 of a name of the academician V. A. Legasov, Moscow

Summary. In the conditions of FGOS of one of main objectives of training at school development of the personality capable to independent creative activity is. Thus it is necessary that training was aimed at intellectual development of the pupil. In article the

system of carrying out diagnostics of all-intellectual abilities when training at school is offered.

Keywords: generalization; classification; classification; analogy; variability; comparison; generalization; all-intellectual abilities; diagnostics.

В условиях ФГОС диагностика становится неотъемлемой частью творческой деятельности учителя, показателем эффективности его труда. Причём, диапазон диагностируемых процессов, явлений настолько велик, что учителю – практику порой очень трудно разобраться в необходимости той или иной диагностической процедуры.

Прежде всего, определим смысловое значение самого термина «диагностика». Диагностика – от греч. *diagnosticos*, учение о методах и принципах распознавания болезней и постановки диагноза. Первоначально появившись в медицине, термин «диагностика» – как процесс распознавания, стал широко использоваться практически во всех отраслях науки и техники, в том числе и в педагогике.

Применительно для педагогической науки сущность такого процесса состоит: в определении конкретного предмета диагностики: в каждом отдельном случае необходимо ответить на вопрос, ЧТО диагностируется той или иной методикой; в определении критерия или совокупности критериев диагностируемого качества (Особенно важно, чтобы критерии были ориентированы на предметное содержание учебной дисциплины, на материале которой осуществляются диагностические процедуры; это связано с тем, что каждая дисциплина вносит свой вклад в развитие ребёнка и предъявляет ему свои требования); в создании диагностического инструментария и чётком описании техники его использования в учебном процессе; в описании способов обработки и границ интерпретации результатов, полученных с помощью той или иной методики.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено К. Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 году [2]. По определению К. Ингенкампа, педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения, и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения. Таким образом, с помощью педагогической диагностики анализируется учебный процесс, и определяются результаты обучения. Остановимся более подробно на диагностике общеинтеллектуальных умений. Сюда мы относим задания на развитие основных мыслительных операций и проведение соответствующей коррекционной работы. В условиях ФГОС одной из основных целей обучения в школе является развитие личности, способной к самостоятельной творческой деятельности. При этом необходимо, чтобы обучение было направлено на интеллектуальное развитие ученика. Это означает развитие его мыслительных способностей, в число которых входят и способности к выполнению определенных логических операций.

Наиболее важными компонентами логических способностей учащихся нам представляются способность к обобщению, способность к аналогии, способность к классификации (классифицированию), способность к сравнению и способность к вариативности.

Следует заметить, что общеинтеллектуальные способности являются основными составляющими способностей к анализу (анализ – мыслительная операция расчленения целого на части), синтезу (синтез – мыслительная операция соединения различных элементов (частей, сторон) в целое), абстрагированию (то есть выделению одних признаков и отвлечению от других), обобщению, сравнению. Особое внимание уделяется развитию указанных выше общеинтеллектуальных умений учащихся через овладение предметными умениями и навыками. Таким образом, по учебной теме отбирается предметный материал, способствующий не только проверке знаний, умений и навыков учащихся, но и позволяющий развивать у них способности: анализировать и синтезиро-

ровать, абстрагировать и конкретизировать, сравнивать и обобщать, классифицировать и группировать.

Мы предлагаем использовать конкретные приемы учебной диагностики: сами учебные задания; специально составленные контрольные работы, в которые включены задачи с недостающими или избыточными данными, задания на поиск закономерностей, составление примеров по аналогии, поиск различных вариантов решения и т. д.

При проведении диагностики работа строится следующим образом.

1. Учитель составляет упражнения на предметном материале, предполагающие развитие отдельных общеинтеллектуальных умений в соответствии с приведенными ниже рекомендациями. Упражнения на обобщение – упражнения, в которых требуется выделить существенный признак, которым объединены данные объекты (примеры, числа, фигуры).

Упражнения на классификацию и классифицирование – упражнения, в которых требуется разбить данные объекты (примеры, числа, фигуры) на группы, количество которых задано учителем и определен признак для проведения классификации. Более сложным является задание, когда количество групп и признак не указаны учителем, а учащиеся должны самостоятельно разбить примеры на группы по определенным признакам и самостоятельно выделить этот признак. При этом может быть так, что один объект удовлетворяет нескольким существенным признаком и может попасть в несколько групп. Для таких случаев будем употреблять термин «нестрогая классификация» (фактически здесь идет речь о классифицировании). Если же требуется разбить объекты на группы так, чтобы каждый объект попал только в одну группу, то будем употреблять термин «строгая классификация» (здесь речь идет о классификации как одном из видов анализа). Кроме того, к упражнениям на классификацию следует отнести упражнения, в которых требуется выделить лишний объект.

Упражнения на аналогию – упражнения, в которых требуется продолжить ряд объектов (чисел, примеров, фигур), соблюдая определенную закономерность, а также упражнения на самостоятельное составление учащимися примеров, аналогичных данным или соответствующим определенному правилу.

Упражнения на сравнение – упражнения, в которых учащимся необходимо сравнить объекты, выделяя общие и отличительные признаки (например, можно предложить учащимся задание на нахождение как можно большего числа общих и различных свойств объектов), а также упражнения на установление соответствия.

Упражнения на вариативность – упражнения, которые помогают учащимся искать различные способы решения задачи, применять старые знания в новой ситуации.

2. В течение учебного периода учащимся на уроках предлагаются задания на развитие отдельных общеинтеллектуальных умений. Каждое предложенное задание оценивается по 10-балльной шкале, в зависимости от количества допущенных ошибок. По полученным результатам составляется таблица для класса, в которой отражены как результаты каждого учащегося в отдельности, так и класса в целом (Приложение). По данным таблицы составляются диаграммы для класса в целом, причем диаграммы составляются по результатам, полученным в течение определенного учебного периода.

3. Учебная диагностика осуществляется в форме мониторинга, что позволяет отслеживать динамику интеллектуального развития учащихся в ходе обучения. В частности, на начальном этапе обучения (начало 5 класса) используются специальные диагностические контрольные работы, с помощью которых фиксируется исходный уровень учебной подготовки учащихся.

Далее в течение всего учебного периода обучающимся систематически предлагаются текущие диагностические задания на выявление уровня сформированности на данный момент указанных выше компонентов логических умений у каждого конкретного ученика. Тем самым учитель получает информацию о возможных пробелах не только в знаниях, но и в развитии общеинтеллектуальных умений учащихся, что позволяет ему

осуществлять индивидуальную учебно-коррекционную работу. По завершению изучения определенной базовой темы проводится итоговая контрольная работа.

Каждое диагностическое задание на развитие определенной мыслительной операции оценивается по 10-балльной шкале, в зависимости от количества допущенных ошибок.

Коэффициент уровня сформированности определенной мыслительной операции для каждого ученика вычисляется следующим образом:

$$k_i = \frac{m}{10}, \text{ где } m - \text{ количество баллов, полученное за выполнение конкретного задания.}$$

Если $0,8 \leq k_i \leq 1$, то можно говорить о высоком уровне сформированности определенной мыслительной операции;

Если $0,5 \leq k_i < 0,8$, то уровень сформированности определенной мыслительной операции – средний;

Если $k_i < 0,5$, то уровень сформированности определенной мыслительной операции – низкий.

Затем вычисляется коэффициент уровня сформированности определенной мыслительной операции для класса в целом.

Вычисления производятся следующим образом.

$$K = \frac{n}{10}, \text{ где } n - \text{ средний балл по классу (среднее арифметическое) при выполнении}$$

данного задания.

Если $0,5 \leq K \leq 1$, то уровень сформированности определенной мыслительной операции для класса в целом можно считать удовлетворительным.

Для обработки диагностических исследований составляется таблица, в которую заносятся результаты выполнения заданий определенного типа каждым учеником. По результатам таблицы составляются графики или диаграммы по каждому ученику (что позволяет учителю проследить динамику развития общеинтеллектуальных умений каждого и наметить пути дальнейшей работы) и по классу в целом (что помогает в дальнейшем строить работу соответствующим образом, с учетом допущенных ошибок).

Такой подход к преподаванию может быть использован в классах различного профиля, поскольку он имеет общий характер и связан с процессом формирования и развития качеств мышления, необходимых для полноценного функционирования в современном обществе.

1. Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1969—1978

2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. - М.: Педагогика, 1991. - 240 с.

УДК 37

Модель тьюторского сопровождения индивидуализации школьного лингвистического образования

Захарова Людмила Анатольевна, учитель английского языка, МБОУ «Одинцовская гимназия №4», г. Одинцово, e-mail: lyuda.uchitel@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема тьюторского сопровождения в образовательном пространстве школы, в частности лингвистическом образовании. Автором подчеркивается значимость тьюторского сопровождения в будущем профессиональном развитии отдельно взятого учащегося и рассмотрено содержание деятельности тьютора на каждом этапе сопровождения обучающихся, имеющих способности к изучению иностранного языка и его практическому применению.

Ключевые слова: образование; индивидуализация; тьютор; тьюторство.

Model of tutorial maintenance of individualization in school linguistic education

Zakharova Lyudmila, teacher of English Odintsovo gymnasium №4, Odintsovo

Annotation. Article updated issue of the tutorial maintenance of individualization in school linguistic education. The author pointed out the importance of the phenomenon in a pupil's future professional development and examined the contents of a tutor's activity on each stage of maintenance for pupils with specific abilities for learning and practical use of a foreign language.

Keywords : education, individualization, tutor, mentoring.

Современная отечественная школа и её основной субъект – ученик – ожидают изменения позиции и роли учителя. Сегодня школе необходим новый учитель как личность и как профессионал, обеспечивающий вхождение подрастающего поколения в мир культуры, социальных отношений, приобщающий детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации, собственными профессиональными действиями мотивирующий и вовлекающий ученика в личностно значимую для него познавательно – творческую деятельность.

В связи с этим актуальной задачей становится осуществление индивидуализации учебно-воспитательного процесса, в котором приоритет отдан реализации идей личностно-ориентированного образования. Всё это вместе взятое возможно при условии учёта индивидуальных особенностей учащихся и конкретных условий сложившейся образовательной ситуации. Без применения инновационных педагогических технологий нельзя себе представить раскрытие «внутренних ресурсов ученика, развития заложенных в нем потенциальных возможностей» [1]. Технология ИСУД (индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности) может быть использована как «ресурс решения педагогических задач» и задать вектор тьюторскому сопровождению образовательного пространства школьника на российской почве [1].

Использование данной технологии предполагает новое педагогическое мышление, позволяющее «спроектировать программы развития конкретного ученика средствами предмета в течении нескольких минут» [1]. Именно проектирование вероятностных алгоритмов управления деятельностью учеников позволяет учителю, использующему эту технологию, перейти к настоящему управлению по принципу субъект-субъектного взаимодействия: «если у тебя *такие* ученики, *такие* цели и *такие* ресурсы, то *оптимально сделать так...*» [1].

Нам представляется очевидным тот факт, что перспективная педагогическая технология ИСУД помогает в полной мере осмыслить феномен тьюторства в нашей стране. Это осмысление должно опираться на оригинальную педагогическую традицию, разработанную в русле российского образования, его проблематики и актуальных подходов.

Тьюторство в российском масштабе – это педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования. Главные фигуры в ней – это педагог-тьютор и его подопечный (тьюторант). Учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются и складываются, исходя из познавательного интереса, склонностей, способностей восприятия ученика. Первостепенный инструмент обучения, воспитания и базовая функциональная обязанность педагога-тьютора – создание индивидуальной образовательной программы, которая постоянно корректируется во время тьюторских встреч и мыслится как вспомогательное средство в освоении знаний.

Формальное «прохождение» программы в целом не влияет на реальное продвижение учащегося в интеллектуальном пространстве. Изменения вносятся в зависимости от совместного анализа успехов и продвижений учащегося на пути освоения знаний. Учащийся обсуждает с наставником список учебных дисциплин и уровень изучения предметов (базовый или углубленный), особенно наполнение инвариантной части;

преобладающие формы обучения (очное, дистанционное, экстернат); способы и время промежуточного контроля (в том числе самостоятельный выбор способов тестирования, участие в олимпиадах и т.п.). Самостоятельным направлением тьюторской работы является включение учащихся в социально значимые мероприятия, организация образовательных стажировок, подготовка публичных презентаций на проектно-исследовательских конференциях, фестивалях, творческих конкурсах.

Стержневое понятие такой педагогики – предназначение человеческой личности, в том числе и профессиональное, и связанная с этим индивидуализация обучения. Если тьюторская деятельность предполагает научить подопечного планировать собственную деятельность, анализировать её, самостоятельно намечать перспективы роста, то будет совершенно обоснованным вывод о том, что чем раньше с конкретным ребенком начата совместная с ним работа по определению его будущей карьеры, тем успешнее он будет продвигаться по пути освоения того, что является для него приоритетным. Цель педагога – избирать разные траектории собственного движения к всевозможным областям знаний с отдельными учениками. Особенно актуален этот тезис в контексте профильной школы. Работа в русле профильности, координация подготовки в вуз, выбор профессиональных стратегий – вот то, на что должна опираться деятельность отечественного тьютора в профильной школе. В частности, деятельность тьютора по сопровождению лингвистически одаренных учащихся предполагает: выявление лингвистически одаренных обучающихся; непосредственно процесс сопровождения их деятельности; поиск или создание условий для демонстрации творческих достижений школьников в школьной среде и за ее пределами. Рассмотрим содержание деятельности тьютора на каждом этапе сопровождения обучающихся, имеющих способности к изучению иностранного языка и его практическому применению. Уже с первых уроков английского языка учитель может выявить детей, склонных к изучению иностранного языка. «Им присущи характерные для всех одаренных детей признаки: повышенная познавательная потребность; быстрое освоение деятельности и высокая успешность её выполнения; ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, высокая увлеченность каким-либо делом использование воображения в мышлении, быстрота в обучении через практический опыт» [2].

Обучающиеся, имеющие способности к изучению иностранных языков, наряду с общими особенностями одаренных детей, имеют и специфические «лингвистические особенности». Среди них можно отметить хороший фонематический слух и хорошую память; очень часто – хорошую дикцию, что проявляется в четкой артикуляции звуков и способности правильно интонировать; беглость в вербальном общении; высокий уровень развития произвольности и усидчивости, что позволяет осуществлять детальную проработку лексико-грамматического материала; лингвистическую интуицию.

Чаще всего одна половина лингвистически одаренных детей склонна к учебным и научным исследованиям («интеллектуалы»), другая – к творческим видам деятельности – драматизации, исполнению песен на иностранном языке, переводу стихотворений с иностранного языка на русский, их декламации («творцы»). Среди лингвистически одаренных есть дети, проявляющие способности и в исследовательской, и в творческой видах деятельности. Прогнозируя личностное развитие данной категории обучающихся, следует учитывать, что чаще всего это эстеты, чуткие к проявлениям культуры, как родной, так и зарубежной. При поддержке учителя они проявляют интерес к музыке, живописи, фольклору, литературе, архитектуре, традициям своей страны и стран изучаемого языка.

Являясь муниципальным бюджетным образовательным учреждением лингвистического профиля, гимназия №4 имеет некоторый опыт тьюторского сопровождения лингвистически одаренных школьников. У педагогов кафедры английского языка большая практика привлечения гимназистов к участию в олимпиадах, конкурсах, научно-практических конференциях на иностранных языках. Результаты такой работы

очевидны: каждый год гимназия занимает ведущие позиции по количеству призеров и победителей.

Мы никогда не ограничиваемся участием в конкурсах. Иностранный язык является сегодня сильным средством социализации, залогом будущей профессиональной успешности школьников, и представители молодого поколения это ясно осознают. Индивидуализации учебного процесса и ранней профилизации способствуют учебные практики «Введение в деловой английский», «Развитие коммуникативных навыков», занятия проектно-исследовательской деятельностью по темам «Роль рекламы в глобализации общества», «Лингвистический и культурологический аспекты перевода англоязычных текстов». Все названные курсы по выбору учащихся формируют определённые предметные и метапредметные результаты, которые обеспечивает творческая деятельность. В предметной линии результатов – обучение видам речевой деятельности. В обучении аспектам языка – лексическая сторона речи (знакомство с новыми лексическими единицами); грамматическая сторона речи (знакомство с новыми грамматическими структурами); фонетика, графика и орфография. Занимаясь переводческой деятельностью, школьники знакомятся с основными приёмами перевода, приобретают умения перевода различных по жанру текстов. В метапредметной линии результатов основными являются чтение аутентичного текста на основе его информационной переработки: анализ структуры и смысловых частей текста с учётом различий в структурах родного и английского языков; установление причинно-следственных взаимосвязей фактов и событий текста; выражение мнения о прочитанном. В проектной линии: замысел, алгоритм действий, сбор материалов, систематизация, оформление, лингвистический эксперимент, рефлексивная практика, подготовка PowerPoint презентации.

Очевидно, что многообразие разнородных образовательных предложений (на уровне выбора элективных занятий, проектно-исследовательской деятельности) останутся всего лишь потенциальной возможностью самореализации учащегося, если он не владеет культурой выбора и организации различных образовательных предложений в свою собственную образовательную программу. Вот эта задача – использование всех возможных образовательных ресурсов и построение своей собственной индивидуальной образовательной программы – и требует в современной ситуации работу педагога, обладающего для этого специальными технологиями, тьютора, а точнее, организацию им соответствующего тьюторского сопровождения.

В заключении необходимо отметить, что феномен российского тьюторства задаёт новые координаты для понимания отечественного образования, вместе с этим предлагая возможные решения существующих на сегодняшний день педагогических проблем.

1. Галеева, Н.Л. Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования [Текст] / Н.Л. Галеева. – М: УЦ Перспектива, 2012. – 424 с.

2. Рабочая концепция одарённости [Текст] / под ред. Д.Б. Богоявленской. – 2-е изд., расш. и перераб. – М.: Магистр, 2003. – 94 с.

УДК: 371.315.3

Формирование личностных универсальных учебных действий в образовательном процессе

Гурьянова Наталья Викторовна, учитель начальных классов, МОУ Лицей г. Истры, Email: nataliaguryanova@yandex.ru, Авдеева Елена Ивановна, учитель изобразительного искусства, МОУ Лицей г. Истры, Email: 790315262962@yandex.ru, Марышева Ольга Анатольевна, учитель истории, МОУ Лицей г.Истры, Email: licey-istra@mail.ru

Аннотация: В статье поднимается проблема реализации задач ФГОС начального общего образования, основного общего образования, выраженных в формировании

личностных универсальных учебных действий у обучающихся. Решение проблемы видится авторам статьи через использование частично-поисковой эвристической беседы, постановку проблем, основанных на противоречии, анализ ситуации, осуществляемой в ходе рефлексии урока, организацию деятельности, предполагающей занятие учеником позиции выбора в контексте нравственности. Применение отмеченных методов иллюстрируется примерами из образовательной практики учителей.

Ключевые слова: личностные универсальные учебные действия, частично-поисковая эвристическая беседа, когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный компоненты.

Formation of personality universal educational actions in the educational process

Guryanov Natalia, a primary school teacher, Nov. Lyceum Istra, Avdeeva Elena Ivanovna, a teacher of fine arts, Nov. Lyceum Istra, Marisheva Olga A., history teacher, Nov. Lyceum Istra

Abstract: The article raises the problem of implementation of tasks GEF primary education, basic education, expressed in the formation of personality universal educational actions among students. The solution is seen by the authors to the use of partially-search heuristic conversation, posing problems, based on conflict, situation analysis carried out at the reflection of the lesson, the organization of activities, involving the occupation pupil position of choice in the context of morality. Application mentioned methods is illustrated by examples of educational practice of teachers.

Keywords: personal universal educational actions, partial search heuristic conversation, cognitive, emotional and evaluative, activity components.

В ФГОС начального общего образования (НОО), основного общего образования (ООО) отмечается, что целями реализации основной общеобразовательной программы НОО, ООО является - обеспечение планируемых результатов по достижению выпускником целевых установок, знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей. К планируемым результатам относят личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты достигаются через формирование личностных универсальных учебных действий. Личностные УУД включают в себя такие компоненты: *когнитивный*, выражающийся в знании обучающегося основных базовых национальных ценностей, положенных в основу духовно-нравственного развития личности обучающегося, разработки ФГОС (ов); *эмоционально-ценностный*, предполагающий отношение обучающегося к этим ценностям; *деятельностный*, подразумевающий, что знание и положительное отношение обучающегося к базовым ценностям, являются основанием его готовности к реализации этих ценностей в деятельности на основе *свободного* её выбора учеником. Рассмотрим, как осуществляется формирование личностных УУД во внеурочной деятельности.

Повышение курсов квалификации в АСОУ и собственное самообразование, связанное с освоением теории по этическому воспитанию школьников (А.И.Шемшуриной), способствовали развитию личностных УУД у обучающихся. Рассмотрим примеры уроков (2кл.), творческих мастерских (7-8 кл.) в рамках которых осуществлялось формирование личностных УУД обучающихся.

Формой реализации этического воспитания обучающихся начальной школы явилась частично-поисковая эвристическая беседа, обусловившая решение проблемы, поставленной учителем. Например, на внеурочном мероприятии «Не стесняйся доброты своей» (2 класс) учитель после прочтения стихотворения Р.Гамзатова «Берегите друзей» ставит вопрос: «Ребята, как вы думаете, почему поэт сказал «не стесняйтесь доброты своей»? Затем педагог на основе частично-поисковой беседы, используя умозаключения по аналогии, убеждает обучающихся в необходимости делать людям добро. Таким образом, в этой беседе формируется когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты личностных УУД.

- «...Ребята, случилась беда. Посмотрите, наше солнышко закрыла туча. Изменилась ли полянка? *(стало темно, пасмурно)*.

- А вам как на ней стало? *(неуютно и холодно)*.

- И вот тучка начала понемногу уходить. Появился первый лучик солнышка. Что мы почувствовали, греясь в его лучах? *(тепло)*.

- Верно. А лучик солнышка, согрешивший нас на полянке, проявил к нам ...что? *(внимание)*.

- Внимание, потому что он о нас...что? *(забыл)*.

- Следовательно, доброта – это ...что? *(внимание и забота)*.

- Видите, как нам лучик помог понять, что такое доброта. Это теплота, внимание и забота.

- Ребята, вы хотите, чтобы больше не было тучи? Уберём её.

- Вот ушла туча. И как стало снова на полянке?

- А вы хотите почувствовать на себе теплоту, заботу и внимание лучика?

Учитель берёт лучик.

- Этот лучик – символ своего внимания, теплоты и заботы я дарю... *(учитель называет имя ученика)*, потому что у тебя добрые глаза, солнечная улыбка, тёплый взгляд.

- А ты кому хочешь подарить этот лучик? *(ученики передают друг другу лучик и произносят слова с добрыми пожеланиями)*.

- Ребята, скажите, пожалуйста, вам было приятно получить или подарить лучик?

- А кто наиболее нуждается в лучиках добра, тепла, заботы и внимания? *(инвалиды, пенсионеры, дети – сироты, животные)*.

- Так что дарите такие лучики добра тому, кто особенно нуждается в тепле, заботе».

Деятельностный компонент личностных УУД, правильное сказать, побуждение к деятельности, учитель формирует у обучающихся также через эвристическую беседу. Рассмотрим это на примере.

- Ребята, посмотрите, какая-то коробочка. У неё есть название. Это «шкатулка доброты».

- А теперь вам каждому нужно записать на листочке свои добрые дела, которые бы вы хотели сделать кому-нибудь из близких вам людей. Мы положим ваши листочки в «шкатулку доброты» и в дальнейшем узнаем, как ваши желания исполнились.

Организация формирования эмоционально-ценностного компонента личностных УУД осуществляется учителем в ходе рефлексии урока. Ребята, что изменилось в вас после этого урока? В чем будут выражаться ваша доброта? Что вы чувствуете, когда совершаете добрые поступки?

Кроме этого, деятельностный компонент личностных УУД формируется учителем через постановку проблемы, основанной на противоречии. Эта проблема обуславливает организацию практической деятельности.

Ребята, подумайте о том, что нам мешает чаще в общении с другими людьми? *(обида, несправедливость, дразнилки, грубость...)*.

- Что же получается? Общение – это источник обид, неприятностей, плохого настроения, грустного состояния души?

- Что же делать? Задумаемся над этим. Вслушаемся в себя и подумаем, почему ухудшается настроение, когда возникает обида, что именно обижает больше всего?

- Грустная картина получается. Как же нам преодолеть эти неприятные моменты общения в классе? Подумайте, какой совет каждый может дать себе. Запишите его себе в тетради».

Побуждение к деятельности как *свободный осознанный выбор* учитель организует через беседу.

«Вы готовы следовать этому совету?

- Произнесите эти советы вслух. Кто хочет это сделать?

- Видите, получается целая копилка советов. Мы постараемся ею воспользоваться?

- Попробуем все наши советы выразить в простых правилах. Источником этих правил является вековой опыт человечества, отраженный в мире мудрых мыслей.

- Откройте учебник, прочтите эти правила.

- Подумайте, какой совет вы отнесли бы к себе лично?

- Запишите этот совет к себе в рабочую тетрадь».

В рамках педагогической мастерской «Думай хорошо, и мысли созреют в добрые поступки» (7-8 класс) формирование личностных УУД у обучающихся осуществлялось также через организацию учителем частично-поисковой эвристической беседы, постановку проблемы, её решение, в основе которой лежит противоречие. Рассмотрим эти формы работы с обучающимися.

«Вспомните ситуации, когда вы обращались к человеку с какой-нибудь просьбой, а в ответ получали «ушат ледяной воды»?

- Как вы понимаете это выражение? *(отказ, равнодушие, пренебрежение)*.

- Расскажите, какие чувства вы испытывали? *(обучающиеся отвечают)*.

- Почему мы часто отталкиваем друг друга, незаслуженно оскорбляем, не реагируем на просьбы?

- Почему боимся раскрыться, не помогаем?

- Что с нами стало? Как вы думаете? *(обучающиеся отвечают)*.

- Одна из причин – неуверенность в себе, боязнь, что нас не так поймут, «поставят на место», «отфутболоят». Мы все время готовы к отпору, как и окружающие нас люди. Вот тут и срабатывает «закон общения»: мы «отзеркаливаем» отношение к нам других людей. Иначе это звучит как закон нравственности: относиться к людям так, как бы ты хотел, чтобы они относились к тебе. Получается замкнутый круг.

- Можно его разорвать? Как? Что вы об этом думаете? *(обучающиеся высказывают своё мнение)*.

- Вы попытались сформулировать «закон общения» *(как решение проблемы обучающихся)*».

Формирование личностных УУД у обучающихся осуществляется через постановку и решение нравственных проблем, дилемм.

- «Давайте рассуждать так: человек за всю жизнь никого не убил, не ограбил, ничего не украл- вообще никому не сделал зла. Можно о таком человеке сказать, что он хороший человек?

- А разве плохой?

- Но при этом никому не помог, ни с кем не поделился, никого ни разу не выручил – не сделал никому добра.

- Таких не бывает, - возразил Олег. Что-нибудь все равно сделал.

- Я с тобой согласна. И тогда его будут судить по тому, что он сделал. Так кто же окажется хорошим?

- Тот человек, кто не делал никому плохого, а делал только хорошее.

- Таких, пожалуй, тоже не бывает, - улыбнулась Анна Ивановна.

- В каждом из нас есть и плохое и хорошее. Важно, что перетянет.

Необходимо отметить, что формирование личностных УУД у обучающихся, в частности их когнитивного компонента, может осуществляться одновременно с формированием их понятийного мышления.

- «Людям приятно, когда о них говорят хорошо, что они хотели бы о себе услышать. Говорите чаще и больше приятных слов, делайте комплименты. Доставляйте вербально удовольствие тем, с кем вам приходится общаться, и вы почувствуете, как сами тоже будете получать от этого удовольствие. Хороших слов заслуживает каждый, не только женщины, но и мужчины, хвалить можно за всё...

- Запишите несколько слов о том, что такое комплименты и зачем они нужны человеку.

- Обратимся к словарю С.Ожегова: Комплимент – любезные, приятные слова, лестный отзыв.

- А теперь на листах, которые лежат у вас на парте, напишите сначала самое хорошее о себе, затем передайте свой лист соседу по парте. Он тоже должен написать о вас хорошие слова.

- Дайте определение понятию «нравственный поступок человека».

Кроме этого, формирование личностных УУД у обучающихся (когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов) осуществляется через организацию деятельности учителем, предполагающей занятие учеником позиции выбора в контексте нравственности. Например, после чтения рассказа А.Маркушина «Слава ветру», учитель задает вопросы школьникам:

- «Как быть, ребята, в такой ситуации?»

- Чтобы вы предложили мальчику?

- Какой поступок тут может быть правильным? (разыгрывание предполагаемых ситуаций в группах).

- Учитель дочитывает рассказ, ребята сравнивают свои решения с авторским.

Таким образом, опыт реализации задач ФГОС НОО, ООО показал, что к методам развития личностных УУД могут быть отнесены частично-поисковая эвристическая беседа, постановка проблемы, основанной на противоречии, которая может обусловить выполнение практической деятельности, анализ ситуации, осуществляемой в ходе рефлексии урока, организация деятельности, предполагающей занятие учеником позиции выбора в контексте нравственности.

УДК-37

Проблемы реализации программ МБ в России на опыте школ города Москвы

Белова Ирина Олеговна, студентка магистратуры кафедры управления образовательными системами ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», учитель английского языка ГБОУ Школа №2006, e-mail:domino75@mail.ru.

Аннотация. В данной статье речь идет о модернизации российского образования путем внедрения программ МБ. Рассматривается проблема реализации данных программ в Московских школах. Автором обозначены существующие противоречия и предложены некоторые варианты.

Ключевые слова: модернизация российского образования; международные образовательные системы; Международный Бакалавриат; реализация программ МБ.

The problems of the IB Programmes introduction in Russia based on Moscow schools experience.

Belova Irina Olegovna, a Master Degree student, chair of Education System Management, the Moscow State University of Education (MSPU), the teacher of English, Moscow State Institution School №2006

Abstract. This article is on the issue how to modernize the Russian Education system by the introduction of International Programmes. There are also some hot issues on the problem of IB realization in Moscow schools, their contradictions and solutions.

Key words: the modernization of Education in Russia; International Education Systems; International Baccalaureate; the IB Programmes introduction.

Необходимость модернизации российского образования в рамках глобализации – предмет острых дискуссий в средствах массовой информации и в российском обществе. В погоне за кратчайшие сроки завершить интеграцию российского и международного образования, в том числе – процедуру признания отечественного аттестата за пределами СНГ и диплома России, разработчики новых педагогических стандартов, которые должны отвечать требованиям современного мира, ясно понимают, что поиск новой

модели образования должен опираться на передовую, успешно проявивший себя международный опыт. Один из примеров такого опыта является деятельность Организации МБ (IBO), созданной в 1968 году для унификации и стандартизации программ школьного образования в разных странах, что позволяет одаренным выпускникам школ мира продолжать обучение в различных отечественных и зарубежных университетах по своему выбору и желанию. Для этого многое в системе образования должно быть адаптировано к мировым стандартам. При этом речь идет не только об изменениях качества российского образования (оно признано в мире достаточно высоким). Основной целью Болонской программы является обеспечение единого образовательного пространства для студентов Европы и мира, повышение мобильности учащихся и усиление конкурентоспособности вузов.

Для этого необходимо обеспечение совместимости российской системы обучения с европейской и мировой, а также унификация контроля качества знаний и аттестации высшего образования [3].

Россия делает первые шаги в мировое образовательное сообщество, и Москва в этом процессе безусловный лидер. Публикации Правительства РФ, Москвы, Московского департамента образования также подчеркивают в качестве приоритетных проблем реформирования – интеграцию российского и мирового образования.

Среди международных образовательных систем, стандарты которых получили в 2013 году государственную поддержку при внедрении в школах Москвы (приказ № 635 от 15.10.2013г. «О реализации образовательных программ МБ в государственных организациях, подведомственных Департаменту гор. Москвы»), в первую очередь отмечен Международный бакалавриат (International Baccalaureate - IB). Это образовательная организация, которая предлагает 4 программы для обучения детей в возрасте от 3 до 19 лет.

В рамках программ МБ (IB) реализуются следующие уровни образования: Программа начальной ступени (PYP - Primary Years Programme) – 3-12 лет. Программа средней ступени (MYP - Middle Years Programme) – 12- 15 лет. Дипломная программа (DP - Diploma Programme) - 16-18 лет. Программа профессиональной подготовки (Career-related Programme) – 16-19 лет [2]. Успешные выпускники программ IB высоко зарекомендовали себя в ведущих университетах по всему миру.

Стоит отметить, что это интернациональная образовательная программа с общим для всех стран-участниц учебным планом. Обучение ведется на английском языке (французском, испанском) в течение 12 лет. Обладатели диплома IB могут поступать в любые вузы любой страны мира без вступительных экзаменов.

Анализируя опыт работы, программа IB собрала всё лучшее, что есть в школьном образовании стран-участниц. При этом IB не подменяет национальные системы образования, а поднимает их на качественно новый уровень выше национального стандарта. Необходимо уточнить, что правом выдавать такие дипломы обладают только школы, авторизованные по дипломной программе, рассчитанной на два последних года обучения.

В России все начинается в 2006-2008 гг. утверждением Ассоциация школ МБ (АШМБ), которая представляет собой группы школ, объединившихся вместе для того, чтобы взаимно поддерживать друг друга в различных аспектах своей деятельности [1]. Такие Ассоциации получают официальное признание МБ. В настоящее время в России официально зарегистрировано около 40 школ, из них более 10 в Москве официально реализующих программу IB.

Каждая школа аккредитована по одной или нескольким программам IB: The Primary Years Programme (начальная школа), the Middle Years Programme (средняя школа), the Diploma Programme или IBCC (преддипломный курс для старшеклассников). Все они предназначены для разных возрастных групп.

Самая востребованная из программ - двухгодичный курс преддипломной подготовки Diploma Programme. Именно она обязательно есть во всех аккредитованных школах.

Необходимо отметить, что школы в Москве, работающие по программе МБ, являются специфическими учреждениями, в основном негосударственными, так как ежегодная авторизация стоит дорого. Проанализировав сайты организаций, официально состоящих в реестре АШМБ, школа может получить авторизацию по одной из программ, а также по двум или трем. Однако школы не спешат предоставить доступную и исчерпывающую информацию на своем официальном сайте о наличии свидетельства об авторизации. 26.02.2015г. выходит новый Приказ № 62 о внесении изменений в приказ № 635 от «О реализации образовательных программ МБ в государственных организациях, подведомственных Департаменту гор. Москвы», где Департамент образования города Москвы утверждает перечень государственных образовательных организаций, реализующих программу ИВ. Их число составляет 27. Возникает много вопросов, а именно, на каком основании осуществляется данная образовательная программа, какая нормативно-правовая база сопровождает ее реализацию и т.д., и т.п.

Подробно изучив представленные сведения на официальных сайтах образовательных организаций, можно сделать вывод о том, что в 14 из 27 выше упомянутых школ, не реализуют программу ИВ, в трех школах она реализуется в рамках дополнительного образования на внебюджетной основе. И только в 10 образовательных учреждениях представлены приказы, локальные акты, положения о реализации программ МБ, а также свидетельства об авторизации и сертификаты преподавателей, обученных и получивших квалификацию по данным программам. Программа ИВ в Москве реализуется на 35 %.

Таким образом, возникает проблема, с одной стороны, разработки модели внедрения программ ИВ в школе, с другой - в Москве уже существуют школы, в которых успешно реализуются программы МБ на нескольких ступенях. Соответственно актуальным становится вопрос разработки модели *норм* МБ в школе, в рамках которой можно было бы обеспечить: разработку нормативно-правовой базы, регламентирующей освоение и внедрение программ МБ; соответствие ФГОС и ИВ; введение критериальной системы оценивания; повышение профессиональной компетентности администрации, учителей и специалистов образовательной организации; создание условий для качественной реализации данных программ; применение новых технологий; взаимодействие с партнерами.

Вопрос о применении единых требований и правил к реализации программ МБ нуждается в разъяснении и доработке, иначе возникшие противоречия могут стать помехой в интеграции России в мировое образование.

1. Ассоциация школ МБ стран СНГ. [Электронный ресурс] URL: <http://www.ibsa.su/> (дата обращения: 25.01.2016)

2. Организация МБ. [Электронный ресурс] URL: <http://www.ibo.org/> (дата обращения: 27.01.2016)

3. Мильграм Л.И. Международный бакалавриат и российская школа. Нормативно-методическая документация для российских образовательных учреждений // - М.: «Молодая Гвардия», 1997. – 101 с.

УДК 37.026.9

Эффективный приём для развития творческих способностей школьников – «свободная диктовка»

Фалина Татьяна Михайловна, к.п.н., доцент кафедры филологии, ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления». E-mail: fitama@mail.ru

Аннотация: В статье описана «свободная диктовка» как эффективный приём для развития творческих способностей школьников.

Ключевые слова: творческие способности, «свободная диктовка».

Summary: In article "free dictation" as effective reception for development of creative abilities of school students is described.

Key words: creative abilities, "free dictation".

Развитие творческих способностей учащихся – актуальная современная проблема в обучении русскому языку, так как уровень речевых способностей явно недостаточен. Причины всем известны. В области развития речи во многом разработаны теоретические и практические стороны методики улучшения состояния речевой развитости детей, и процесс продолжается, он бесконечен, но добиваться осознанного отношения к освоению родного языка, потребности совершенствоваться в этом направлении необходимо, и делать это следует постоянно и систематически. Очень важно – почаще обращаться к известным достижениям в методике преподавания русского языка и применять их в своей практике обучения школьников. Одним из значительных приёмов для развития связной речи является свободный диктант. Он не оценён по достоинству, редко употребляется, многие учителя, к сожалению, о нём не знают.

Свободный диктант, «свободную диктовку», придумал и разработал Всеволод Александрович Флёров (1860 - 1919). Он был в своё время и преподавателем семинарии, и инспектором народных училищ, и директором ряда училищ, и директором Фребелевских курсов по дошкольному воспитанию. С 1914 года поселился в Москве. До 1918 года владел издательством, где выпускали методические пособия для детей. Позже был лектором по методике преподавания русского языка. Похоронен на Новодевичьем кладбище, где есть памятник, выполненный скульптором Н.А. Андреевым. В.А. Флёров разработал новый вид диктанта для своих учениц 4-го класса в женском коммерческом училище, потому что они затруднялись писать изложения и сочинения.

В своих публикациях В.А. Флёров настойчиво выступал против списывания и обычной диктовки: «Я всегда помню себя решительным противником диктовки... Воспроизводя текст от буквы до буквы, ученик лишён всякой инициативы, всякой активности... Здесь нет места для проявления детской личности, его интересов, его творчества» [1, с.4]. Но В.А. Флёров не отрицал диктовки совсем именно потому, что подчёркивал сочетание «слухового образа» слова и «письменного образа» слова. Это естественно, так как во время диктанта происходит важная и трудная работа по переводу звукокомплекса в графический вид при возможном осмыслении слова и припоминании какого-либо правила. В.А. Флёров особое значение придавал сознательности «при всякого рода письме» [1, с.7] и пришёл к тому, что если диктовать отрывками, то ученицам «придётся невольно воспринимать и повторять **не слова, а мысли, картины, образы**, и воспроизводить им придётся не дословно, а **свободно**» [1, с.8] (здесь и далее - выделено Т.Ф.). Привилось такое упражнение по речи не сразу, но потом его ученицы охотно выполняли непростое для них задание. «Девочки уже не силились запоминать слова. Они научились вдумываться в смысл диктуемого, старались представить себе картины и образы..., а **слова запоминались сами собой**» [1, с.9].

Сказанное и сделанное В.А. Флёровым очень значимо для развития связной речи и свободного мышления при подготовке к выполнению творческих заданий и в начальной школе, чтобы в среднем и старшем звене работа была более успешной.

Порядок проведения свободного диктанта:

1. Выбор текста.
2. Подготовка иллюстраций (картины, фотографии, поделки и др.) в соответствии с содержанием текста и предварительный их просмотр.
3. Чтение всего текста.
4. Краткий анализ текста по основным вопросам: О чём? Зачем? Как? – для выявления трёх единств: тематического, смыслового и стилистового.
5. Чтение текста по частям (примерно 1-2 раза по 3-4 строчки в зависимости от возраста учеников и особенностей текста).

6. Повторное чтение текста и возможные исправления написанного учениками.

7. Проверка диктанта и его анализ в классе.

8. Работа над ошибками, совершенствование написанного отдельными учениками.

Возможности свободного диктанта. Свободный диктант даёт возможность: развивать *память, логику мышления, креативность* (способность к словесному творчеству), производить частичный *филологический* анализ текста, выделять в тексте основные *смысловые опоры*, понимать взаимосвязь *частей* текста, устанавливать *причинно-следственную* зависимость, выделять *микротемы* в соответствии с частями, определять *заголовок* и воспринимать весь текст в соответствии с ним, различать и сохранять *тип речи* и *стиль* в тексте, работать *на уровне* авторского замысла при отыскании своих слов для замены авторских, сохранять по возможности *авторские* языковые средства, писать текст при использовании *изобразительно-выразительных* средств автора, подготовиться к изложению или сочинению, написать свободный диктант *с продолжением*, если не дано окончание текста, написать диктант по тексту *из изучаемого* художественного произведения перед сочинением, написать *сжатый* свободный диктант перед сочинением по изученному произведению (особенно полезно в старших классах), повторить *правила* из разных уровней языка (лексика, грамматика, стилистика) и из правописных разделов, написать свободный диктант *в системе* заданий: списывание из упражнения, тестовые примеры, свободный диктант, изложение (один из типов), сочинение (одно из разных типов), написать свободный диктант в *системе сверттекста* (пример с отрывками из одного произведения с определённой основной идеей), проявить себя как *саморазвивающаяся личность, осознающая необходимость освоения родного языка* при подборе специальных текстов для 5-11 классов на темы, близкие к теме самосовершенствования: *САМО...*: познание, воспитание, обучение, утверждение, определение, управление, реализация, проявить способности в *самопроверке и взаимопроверке*, обратиться после написания свободного диктанта и его проверки учителем к сочинению-миниатюре или к обычному по его основному смыслу на темы, связанные с самодвижением себя как личности, с ответами себе на вопросы: Как я познаю себя? Как воспитываю себя? и др.

Эффективность свободного диктанта. Воспринимается свободный диктант *легче*, чем изложение, так как записывается по частям, *цели* по развитию речи достигаются быстрее и качественней, чем при изложении, возникает ощущение *успешности* в большей степени в отличие от изложения как более трудном упражнении, создаётся благоприятный *эмоциональный фон* при выполнении задания, рождается чувство *уверенности* в запоминании материала, осуществляется быстрее работа по обогащению *словарного запаса* и формированию *норм* русского литературного языка.

Организация работы по проведению свободного диктанта в 6 классе по тексту Ю. Олеши «Сосна» («Ни дня без строчки»). Объяснение целей работы. Краткие сведения об авторе. При отборе текста для диктанта учитывалось следующее: доступность содержания, интерес к текстам о природе, соответствие программе по развитию речи, комплекс языковых средств для передачи впечатления и воспоминания, возможность для саморазвития.

Первое чтение текста для свободного диктанта «Сосна»: Я помню сосну на каком-то холме, пронёсшемся мимо меня в окне вагона. Она была чуть откинута назад, что было великолепно при её высоте, была вся освещена закатом, причём не вся, а только в своей вершине, где ствол стал от заката румяным, а хвоя глубоко зелёной... Этот ствол уходил косо, как уходит лестница, в небо. Эта хвоя – венец – темнела в синеве и как бы ходила там, образуя круг. Сосна пронеслась мимо, навсегда, где-то в Литве, недалеко от Вильнюса... Я запомнил на всю жизнь это дерево, которое, по всей вероятности, и ещё стоит всё там же на холме, всё так же откинувшись (Ю. Олеша).

Краткий анализ текста по вопросам Почему автор выбрал такой *заголовок*? Какие здесь могут быть варианты? В каком предложении выражена *основная мысль*? («Я запомнил на всю жизнь это дерево»). Докажите, что *стиль* текста – художественный. (В нём – образность, эмоциональность, художественность). В чём оригинальность применения *типов речи*? (Сочетаются повествование и описание). Какова *структура* текста? (В начале текста и в конце – вступление и заключение, основная часть – в середине). В чём заключаются *жанровые* особенности воспоминания? (Повествование от первого лица и очень эмоциональное, есть слова-сигналы памяти: *помню, запомнил*). Какие *изобразительно-выразительные средства* особенно запомнились? (Великолепно, закат румяный, хвоя глубоко зелёная и др.). Какие замены здесь возможны на уровне авторского замысла? *Вспомните* свои *впечатления* от природы. Удавалось ли писать о них? Как вы справлялись со своим замыслом? Далее – чтение текста по частям и запись текста. Затем – чтение всего текста. Возможны исправления в тексте во время чтения. Проверка работ школьников.

Экспериментальная проверка работ школьников по основным умениям показала, что они очень успешно справились с требованиями свободного диктанта по тексту-воспоминанию.

1. Флёров В.А. Свободная диктовка. – 6-ое изд., Берлин: Гос. изд. РСФСР, 1921. – 96с.

2. Флёров В.А. Википедия. – 2016.

УДК 37.01

Научно-методические подходы к формированию личностных качеств российских спортсменов Олимпийского резерва

Будаева Татьяна Ивановна, к.п.н., ГБОУ ОУ МССУОР №4 им. А.Я. Гомельского

Аннотация. В статье представлены научно-методические подходы к формированию личностных качеств российских спортсменов Олимпийского резерва.

Ключевые слова: структура личности, личностные качества юного спортсмена.

Summary: Scientific and methodical approaches to formation of personal qualities of the Russian athletes of the Olympic reserve are presented in article.

Key words: structure of the personality, personal qualities of the young athlete.

Наше училище готовит спортсменов высокого класса по таким видам спорта, как баскетбол, фигурное катание, плавание, современное пятиборье, настольный теннис. Особенность нашего образовательного учреждения заключается в том, что в нем обучают и воспитывают одарённых спортсменов олимпийского резерва. Тренеры – «наставники, опекуны, суррогатные родители» (так их назвал известный канадский тренер Д. Чемберс в своей книге «Профессия – тренер: наука и искусство») – добиваются достижения нашими воспитанниками высоких спортивных результатов. Учителя стремятся научить их учиться в неординарных условиях, повышать свой образовательный уровень, воспитывать в себе интеллектуальную личность. А вместе и тренеры, и учителя понимают, что интеллектуальный компонент является ядром структуры личности спортсмена. Чем лучше развит интеллект, тем больше возможностей у спортсмена достичь вершин мастерства.

Сами юные спортсмены от такого «прессинга» испытывают двойную нагрузку (учебно-тренировочных занятий два раза в день и учебных занятий общеобразовательного цикла). Как показывают исследования и практика, юношеский организм, с одной стороны, поддаётся на воздействие, с другой стороны, не адаптирован к морально-психологическим и физическим нагрузкам. Поэтому у самого спортсмена возникает проблема между достижением высоких спортивных результатов, которые сопряжены с большими физическими и эмоциональными затратами, и получением качественного образования в школе. Отсюда возникает вопрос: Как в этой ситуации помочь педаго-

гическому коллективу: тренерам, учителям, родителям и юному спортсмену, который подчас не чувствует поддержки от этих трёх сторон? В отличие от обычной общеобразовательной школы, как показывает многолетний российский опыт подготовки юных спортсменов олимпийского резерва, на первое место выдвигается задача создания эффективной системы психолого-медико-педагогического сопровождения наших учащихся, построенной на интеграции учебно-тренировочного и образовательного процессов.

И это по силам, безусловно, при наличии профессионально квалифицированных кадров тренеров юношеского спорта и учителей общеобразовательного цикла, способных осуществлять учебный процесс с учётом специфики занятости и психолого-физических, психолого-эмоциональных нагрузок учеников, особенно в периоды их интенсивных тренировок и ответственных соревнований.

Какие пути мы видим для научно-методического и практического решения имеющихся проблем, опираясь на последние достижения спортивной науки, в союзе с наукой. Прежде всего погружение тренерского состава в психологию личности юного спортсмена. В спортивной науке исследования личностных свойств спортсмена ведутся давно. Когда эти свойства проявляются в практической деятельности, они выступают в роли профессиональных качеств. Именно на развитие этих качеств обращено внимание тренерского состава, так как наши юные спортсмены являются резервом для профессионального спорта.

Учёные университета им. П.Ф. Лесгафта сформировали модель личности спортсмена, состоящей из шести основных структурных компонентов - *это поведенческий, мотивационный, интеллектуальный, эмоциональный, коммуникативный, гендерный*, каждый из компонентов, в свою очередь, имеет по три модельные характеристики, представляющих конкретные психологические качества.

Так, поведенческий компонент выходит на характеристику внешних условий психической деятельности, отражает энергетический потенциал спортсмена. Он включает тип нервной деятельности, темперамент, характер. Особое место занимают моральные качества личности.

Мотивационный компонент характеризует внутренние условия психической деятельности, побуждающие спортсмена к достижениям, это «внутреннее движение вверх» – важнейшая составляющая профессионального спорта. В него входят: интерес к виду деятельности, уровень притязаний и ценностных ориентаций.

Интеллектуальный компонент – ядро личности спортсмена, обеспечивает понимание своего вида спорта, эти качества способствуют овладению техникой и тактикой. Содержит следующие модельные характеристики: психомоторика, специализированные восприятия, оперативная память, внимание, мышление.

Эмоциональный компонент обеспечивает самоконтроль спортивной деятельности. В себя включает модельные характеристики: эмоциональная устойчивость, психическая саморегуляция, волевые качества.

Коммуникативный компонент характеризует отношение людей в спорте: отношение к тренеру, партнёрам, своим соперникам.

Гендерный компонент показывает, как спортсмены выражают свою индивидуальность. Включает следующие качества: маскулинность, феминность, андрогиния.

По этой модели можно изучать психологические профессиональные качества, как в сравнительном плане по видам спорта, так и исследовать личность спортсмена внутри специализации, а выявленные конкретные уровни профессионально важных качеств использовать как критерии для отбора и ставить их достижение главной целью многолетней психологической подготовки спортсмена. На базе Центра спортивных технологий и сборных команд Москомспорта регулярно проводим функциональные психологические обследования спортсменов, позволяющих адекватно и своевременно оценивать изменения физической работоспособности спортсменов,

проводить подготовку к соревнованиям и прогнозировать спортивный результат. *Получая итоги обследований с рекомендациями от спортивных психологов на своего подопечного, тренер корректирует программу его учебно-тренировочного сопровождения.*

В свою очередь, подросток-спортсмен информируется о сильных и слабых сторонах своей личности, её качествах, необходимых профессиональному спортсмену: среди них – воле, целеустремлённости, стрессоустойчивости, полной самоотдаче, психологической устойчивости («...В борьбе равных побеждает психология...» – говорил Пьер де Кубертен, основатель современного олимпийского движения), особенно это важно в период посттравматический и восстановления физической спортивной формы; немаловажная сторона – нравственный аспект, выражающийся в моральных качествах характера спортсмена. В целом, благодаря внедрению в тренировочный процесс новых технологий подготовки и мероприятий по контролю психофизического и психоэмоционального состояний, наши спортсмены успешно участвуют в региональных и международных соревнованиях. За последние годы спортсмены училища имеют достаточно высокие показатели в соревнованиях, побеждая на самых значимых соревнованиях России, Европы, мира, под непосредственным сопровождением известных Олимпийских чемпионов Барановой Е.В., Зайцева А.Г., Дмитриева А.В. и многих других уважаемых тренеров-профессионалов....

Профессиональный спорт развивается на стыке науки и искусства. Движению вперёд по достижению высоких спортивных результатов способствует тесный союз тренерско-преподавательской команды с наукой. В соответствии с заключёнными договорами с вузами наше училище имеет возможность расширить поле научно-методического сопровождения спортсменов. Так, в соответствии с договором совместно с Московским городским психолого-педагогическим университетом организуем практику студентов-психологов в спортивных отделениях училища, цель – выйти на индивидуальное психологическое сопровождение личности спортсмена, прежде всего мотивационную компоненту. С Российским государственным университетом физической культуры мы прорабатываем проект «Пути и средства индивидуализации подготовки спортсменов олимпийского резерва», нацеленного на *подготовку программы комплексного сопровождения спортсмена, включающего психолого-медико-педагогическую составляющие.*

В целом, наши тренеры и педагоги, психологи, медики обеспечивают не только организацию учебно-тренировочного процесса на этапах спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства, но и обучение, воспитание юных талантливых спортсменов. Особенностью организации учебного процесса является проведение ежедневных двухразовых тренировок учащихся и студентов, чередующихся с уроками и учебными занятиями. Формы и методы обучения предусматривают лекционно-семинарские занятия, зачетную систему, опережающие консультации, индивидуальную работу, электронное обучение и дистанционные образовательные технологии для обучающихся-спортсменов, находящихся на сборах и соревнованиях. В этой связи надо отметить нашу совместную работу с профессорско-преподавательским составом Московского педагогического государственного университета по подготовке учебных программ по форме дистанционного обучения.

В целом тренерско-преподавательский состав в своей практической работе стремится рационально сочетать физическую и умственную нагрузки спортивно, обеспечивают их участие в турнирах, конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, таким образом давая им всесторонне развивать свои личностные качества, а наши юные спортсмены живут, растут и развиваются под девизом: «Большой талант требует большого трудолюбия!» (так в своё время писал П.И. Чайковский). Вместе с тем проблемы формирования у наших юных спортсменов высоких гражданских, спортивных личностных качеств остаются в поле нашего внимания, остаётся задачей для нашего педагогического кол-

лektива: и тренеров, и учителей, и родителей. Предстоит ещё многое сделать в союзе с наукой....

УДК 37.026.9

Изучение «лейтенантской прозы» и развитие национального сознания обучающихся

Лайне Светлана Васильевна, д.и.н., профессор кафедры филологии ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», email: s-laine@mail.ru

Аннотация: В статье предпринята попытка проанализировать эволюцию художественного сознания писателей, создавших свои повести и романы в послевоенные годы, десятилетия спустя после великой Победы. В 50-90-ые годы художественное сознание писателей было остро аналитическим.

Мастера отечественной прозы поднимали и вдумчиво анализировали острые философские, психологические проблемы. Воссоздавая в художественных образах героическую борьбу советских людей против гитлеровских захватчиков, такие писатели как Михаил Шолохов, Виктор Астафьев и Василь Быков, Борис Васильев и Борис Полевой, Григорий Бакланов и Светлана Алексиевич стремились по-новому осмыслить природу Подвига, природу Героического в характере защитника Родины. Но глубокое стремление к исторической достоверности и художественной правде неизбежно порождало стремление исследовать художественными средствами и такую эстетическую категорию как Трагическое.

В статье представлен также сравнительно-сопоставительный анализ произведений советских и зарубежных авторов, осмысливавших Вторую мировую войну со своих эстетических и философских позиций.

Ключевые слова : анализ, проза, человек, война, правда, героическое, трагическое, подвиг, герой, совесть, разум, любовь.

The article attempts to analyze the evolution of the artistic consciousness of writers who have created their own stories and novels in the postwar years, decades after the great victory. In the 50-90-s artistic consciousness writers were keenly analytical.

Masters of Russian prose raised and thoughtfully analyzed sharp philosophical and psychological problems. Recreating in artistic images the heroic struggle of the Soviet people against Nazi invaders, such writers as Mikhail Sholokhov, Victor Astafyevs and Vasil Bykov, Boris Vasilyev and Boris Polevoy, Grigory Baklanov and Svetlana Aleksievich sought to rethink the nature of the exploits, the nature of the Heroic in the nature of the defense of the motherland. But a deep desire for historical accuracy and artistic truth inevitably creates the desire to explore the means of art and aesthetic category such as the tragic.

The article presents a comparative and benchmarking works of Soviet and foreign authors, interprets the Second World War with its aesthetic and philosophical positions.

Key words: analysis, fiction, people, war, however, the heroic, tragic heroism, hero, conscience, intelligence, love.

Осмысливая литературный процесс в годы Великой Отечественной войны и послевоенные десятилетия истории литературы выявили три потока советской прозы. Яркая публицистичность, документально-художественная основа репортажей и очерков, созданным по горячим следам событий, а то и нередко благодаря непосредственному участию их авторов военных корреспондентов «Красной звезды», «Правды», мастеров прозы во всем многообразии ее жанровой палитры – вот что отличало первый поток литературы в годы Великой Отечественной войны. Эти качества малых форм литературы были остро востребованы и психологически необходимы особенно на начальном этапе военного лихолетья (публицистика И. Эренбурга, «Русский характер» А. Толстого, «Наука ненависти» М. Шолохова и др.).

Второй поток (начало 50-х – конец 60-ые годов) связан с дальнейшей эволюцией художественного сознания писателей, непосредственно участвовавших в боевых действиях. Какие глубинные причины вызвали к жизни этот поток? В духовной жизни общества ЗРЕЛА ПОТРЕБНОСТЬ осмыслить масштаб всенародного подвига в годы великой Отечественной войны. Литература чутко уловила эту потребность, создавая такие монументальные героики – эпические произведения как трилогия Константина Симонова «Живые и мертвые». Трилогия состоит из романов «Живые и мертвые», «Солдатами не рождаются», «Последнее лето». Сюжет этого романа – эпопеи охватывает огромное по событийной и психологической насыщенности художественно-временное пространство: с июня 1941 по июль 1944 года. Его герои – генерал Серпилин, рядовые бойцы, офицеры. политрук Синцов, его жена. «Первый день войны застал семью Синцовых, как и миллионы других семей, врасплох», – так начинается трилогия «Живые и мертвые». Буднично и правдиво. Это «врасплох» относится не только к семье Синцовых, но может быть, ко всей стране. Первая книга эпопеи написана на основе личных дневниковых записей Константина Симонова. Разумеется, эти записи в романе-эпопее преобразованы творческим художественным замыслом писателя, но именно они сообщают всему эпическому повествованию историческую и психологическую достоверность.

Автора этой эпопеи литературные критики склонны считать одним из основателей панорамного романа в советской литературе. Такое утверждение не лишено аргументов. Действительно, в трилогии «Живые и мертвые» в лучших отечественных и мировых традициях характеры реалистической военной прозы представлены разные человеческие характеры, разные судьбы. Это – поистине живые люди, не лишенные человеческих слабостей. Героев романа объединяет одно – не терпящая громких слов любовь к родине, готовность отдать жизнь за нее. Политрук Синцов теряет документы, но продолжает самоотверженно сражаться с гитлеровцами будучи рядовым бойцом. Его любовь к родине, разумеется, не уменьшилась. Потеря документов – это всего лишь внешнее обстоятельство, не способное повлиять на логику характера.

В романе-эпопее по-новому осмыслены разные периоды Великой Отечественной, причины побед и поражений. В первой книге автор художественно исследует начальный период войны. Эта книга вышла в свет в 1959 году. Спустя три года в 1962 году появилась вторая часть романа-эпопеи «Солдатами не рождаются». Эта проза, повествующая о преддверии Сталинградской битвы, имеет художественно-философскую основу, что позволяет говорить о ее сопоставимости с философским романом. «Последнее лето» – третья часть эпопеи впервые опубликована в 1971 году и посвящена заключительному этапу войны.

Ко второму потоку литературы о Великой Отечественной войне есть основания отнести так называемую «лейтенантскую прозу». В повестях писателей-фронтовиков Григория Бакланова «Навеки девятнадцатилетние», «Южнее главного удара» (1957 год издания), «Журавлиный крик» (1961), «Третья ракета» (1962) Василия Быкова, «Батальоны просят огня» (1957) Юрия Бондарева, «Крик» (1962), «Убиты под Москвой» (1963) Константина Воробьева война представлена широко раскрытыми глазами молодых младших офицеров, лейтенантов, вчерашних курсантов военных училищ, студентов, у которых за плечами – всего лишь несколько месяцев боевой подготовки.

К началу 50-х годов XX века в отечественной литературе окрепла устойчивая традиция тотальной героизации Великой Отечественной войны. Для такой традиции, далеко не беспочвенной, были все основания. Однако вне поля зрения художников слова оставались трагические аспекты войны. Необходимо решительно подчеркнуть, что деление литературы о войне на три потока условно, хронологические рамки такой условной классификации размыты. Нужны доказательства? Повести, запечатлевшие горькую «копную правду», литературные критики в основном соотносят с 70-90-ми годами XX века. Но одно из ярчайших произведений о солдатских буднях во время

войны, о тяжком солдатском быте, о негромком героизме рядовых бойцов, о горьких потерях боевых товарищей и победе, добытой дорогой ценой, – повесть писателя-фронтовика Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда». Читатель впервые познакомился с этой правдивой повестью на страницах журнала «Знамя» в 1946 году. Повесть вызвала горячий читательский отклик, но вскоре после первой публикации из-за упреков в дегероизации и ужесточения государственной политики в области литературы была запрещена.

В том же 1946 году читатель познакомился с рассказом Михаила Шолохова «Судьба человека». Этот шедевр послевоенной отечественной прозы по своей художественной мощи и глубине не уступает всемирно известной гуманистической повести Эрнста Хемингуэя «Старик и море». Что касается знаменитого шолоховского рассказа, то его сюжет в основе своей документален, подсказан писателю воином-фронтовиком, прошедшим все круги ада, но не сломленного тяжелой судьбой. Герой рассказа шофер Андрей Соколов пережил гибель любимой семьи, фашистский плен, побег из гитлеровского концлагеря и, наконец, смерть от фашистской пули старшего сына – фронтовика в памятный день 9 мая 1945 года. Огромно горе, выпавшее на долю Андрея Соколова. Но все невзгоды военного лихолетья не смогли погасить его любовь к жизни, не смогли уничтожить все подлинно человеческое в его душе. Именно поэтому он усыновляет мальчика-сироту Ванюшу. Война отняла у мальчика все: дом, родителей, детство. Андрей Соколов, в душе которого мужество сочетается с человечностью и добротой, щедро дарит мальчику отцовское тепло и заботу.

«Судьба человека» и «В окопах Сталинграда» созданы в первый послевоенный год, когда казалось бы, еще не иссякли силы «первого потока». Но как ни парадоксально именно они открыли собою и горечь «окопной правды», и гуманистическую ценность послевоенной прозы, когда наука ненависти уступила место науке любить. Наступившая в 60-ые годы «оттепель» породила так называемую «лейтенантскую прозу», созданную советскими писателями, прошедшими дороги войны в звании младших офицеров. О существенных чертах «лейтенантской прозы» очень верно сказал талантливый писатель – фронтовик Василь Быков. По его мнению, «лейтенантской прозе» чужда «псевдоромантика, псевдолиризм, стилевые изыски, иллюстративность». Эта проза, в развитие которой Василь Быков внес огромный вклад своими произведениями, отличалась «максимальным углублением в социальность, неприкрытым реализмом, обостренным неприятием фальши и высоким литературным мастерством. «Лейтенантская проза» продолжила традицию изображения войны в духе «Севастопольских рассказов» Л.Н. Толстого. Размышляя способах изображения подвига в годы Великой Отечественной на страницах «Лейтенантской прозы» литературный критик Игорь Дедков, специально исследовавший это направление послевоенной литературы, отмечал, что под пером авторов, еще недавно носивших погоны лейтенанта или сержанта (как, например, Юрий Бондарев) подвиг чаще всего изображался «повседневнее, индивидуальнее, незаметнее, как бы «меньше» и «тише» своего эталонного образца... Именно через такой подвиг писатель показывает будничные героические усилия народа, глубочайшую нравственность его существования в трагических обстоятельствах конкретного времени и конкретно малого пространства. Его выступающую, побеждающую человечность». В «Лейтенантской прозе» пафос либо снижен, либо вовсе снят, но это не приводит к уменьшению драматизма, который порой усиливается до трагедийной силы. Еще одна характерная черта: линия конфликта в этих произведениях переносится с линии фронта на линию столкновений и противоречий между своими. Отечественная литературная критика не сразу по достоинству оценила произведения Григория Бакланова и Василия Быкова, Юрия Бондарева и Вячеслава Кондратьева, Виктора Курочкина и Константина Воробьева.

Своеобразие, достоверность «лейтенантской прозы» нередко ставились в вину молодым авторам, их произведениям называли «собственными фронтовыми биографиями

авторов» и причислялись отнюдь не к художественной, а мемуарной литературе. Их несправедливо обвиняли в дегероизации подвига красноармейцев. Юрий Бондарев, автор талантливых произведений «Батальоны просят огня», «Горячий снег», «Берег» в свое время остро реагировал на оглушительную критику. Он писал, что «ему до сих пор непонятны снисходительно-барстванные суждения некоторых критиков» о взгляде из солдатского окопа», об узости и ограниченности кругозора насмерть сражающихся на каком-нибудь плацдарме, как будто наши солдаты и офицеры не концентрировали в себе политическую и нравственную силу народа, как будто мужественные и лаконичные «Севастопольские рассказы» Льва Толстого не вобрали в себя всю суровую сущность Крымской войны, бесподобного подвига и не проложили путь к мировому шедевр «Война и мир».

В «лейтенантской прозе» война показана глазами очевидца и участника событий. Но это не документальная, а художественная проза. Огромное внимание уделяется художественным деталям, подробностям и художественному исследованию межличностных отношений разных человеческих характеров на войне. Смету заметить, что это – характерная черта не только советской «лейтенантской прозы». На мой взгляд, это проявление одной из тенденций мирового литературного процесса 50-60-х годов XX века. ПОДОБНЫЕ ЧЕРТЫ МЫ ВИДИМ В ОСТРОСЮЖЕТНОМ РОМАНЕ БРИТАНСКОГО ПИСАТЕЛЯ Алистера Маклина «Крейсер «Улисс». Произведение создано в тот же исторический период, что и наша «Лейтенантская проза». Сначала Маклин служил младшим матросом, затем торпедистом. Будни военной флотской жизни он знает с близкого расстояния. В романе художественно...выразительно описан трудный, военный арктический конвой следует из Великобритании в Мурманск «согласно договору о поставках оружия, военных транспортных средств и продовольствия, поставкам по ленд-лизу, заключенными странами-участницами антигитлеровской коалиции. В годы Второй мировой войны Путь крейсера «Улисс» труден не только потому, что британский арктический конвой преследуют штормы и ледяные ветры. Не только потому, что крейсер «Улисс» пытаются (хотя и безуспешно) атаковать гитлеровские подлодки. Противоречия матросов и морских офицеров между собой, сложные межличностные отношения. Команда крейсера «Улисс», выполняющая важную боевую задачу, менее всего напоминает идиллически сплоченный дружный коллектив. Но перед лицом грозной опасности утихают противоречия между матросами, офицерами крейсера «Улисс». Эти противоречия объясняются не только несходством характеров военных моряков, но и разным мировосприятием. Эта же мысль о сложности межличностных отношений особенно во время войны пронизывает сюжет романа «Молодые львы» американского писателя и сценариста Ирвина Шоу. В книге художественно осмыслены взаимосвязанные истории трех молодых людей во время войны немца, еврея и американца, которым невозможно найти общий язык.

Развитие третьего потока литературы о Великой Отечественной войне еще раз доказывает условность относительности окаменевших точных временных, хронологических рамок Третий поток, получивший название «Окопная правда» вмещает в себя и повесть Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда» (1946), роман «Жизнь и судьба» Василия Гроссмана, и неоконченного романа Михаила Шолохова «Они сражались за Родину». Наконец, спустя почти полвека после Великой Победы в 1994 году Виктор Астафьев создает свою потрясающую дилогию «Прокляты и убиты», удостоенную литературных премий «Триумф» и «Русский букер». Дилогия Виктора Астафьева не случайно вошла в серию книг «Великие произведения всемирной литературы». Как видим, временной диапазон создания произведений «окопной правды» огромен: от первой половины XX века до его конца. Разумеется, можно спорить о причастности того или иного произведения к определенному потоку. Всегда найдется достаточное количество аргументов «за» и «против». Проблема не в этом.

Вопрос в том, что же все-таки объединяет эти произведения? Что роднит столь непохожие творческие индивидуальности их авторов? Только одно: стремление рассказать горькую, откровенную «окопную правду» о войне. Правду, рожденную не в штабах, не в призывах политруков, нередко самоотверженных и даже героических, почерпнутую не из стихов и талантливых очерков, а из промерзлого окопа, из суровых будней войны, из горькой тяжести отступлений, а не только побед. Правда, увиденная глазами солдата и прочувствованная солдатской душой.

Жанровая палитра литературного потока «окопной правды» существенно от первого потока, где преобладали художественный очерк, документальный репортаж, страстная публицистическая статья, то есть малые формы литературы. «Окопная правда» в отечественной литературе была не похожа по своим художественным особенностям и на «лейтенантскую прозу», составившую сердцевину второго потока. «Окопная правда» была пронзительно-честной, предельно откровенной, лишенной даже намека на торжественность и триумфальное ликование. Из всего многообразия жанров авторы-приверженцы «окопной правды» предпочитали широкое эпическое полотно-роман, иногда повесть.

Известный отечественный литературный критик А.Г. Бочаров, исследуя художественную интерпретацию темы Великой Отечественной войны художниками слова, отмечает: «Фиксируя поступательное движение военной прозы, мы не мыслим его как беспрестанный подъем вверх, при котором любое произведение, написанное позже, уже в силу преимуществ исторической перспективы превосходит ранее написанное. Развитие литературы – это художественное освоение новых форм жизни, овладение новыми приемами изображения, преодоление противоречий, беспрестанно возникающих в процессе исторического движения общественной мысли и самого искусства слова».

Главный мотив повести писателя-фронтовика Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда» – это мотив исторической памяти. Историческую память народа нельзя исказить или приглушить, либо трансформировать в угоду кому бы то ни было. Сдержанный, лаконичный стиль повествования вполне соответствует характеру главного героя книги «В окопах Сталинграда» Юрия Керженцева. Его довоенная профессия – архитектора резко контрастирует с тем, чем он занят на фронте: убивать врага, защищая Родину. Он думает о главном: как сохранить жизнь людей, оставшихся в его поредевшем батальоне. И он, лейтенант Керженцев стремится во что бы то ни стало выполнить эту сверхзадачу.

Продолжает традиции Льва Толстого другой советский – писатель-фронтовик Его повести «А зори здесь тихие», «В списках не значился» помогает и нынешнему поколению. молодежи понять масштаб и глубину самоотверженного негромкого подвига рядовых бойцов. Борис Васильев считал свою повесть «книгой-предостережением, заставляющим ответить на в вопрос: «А что я готов сделать ради своей Родины?»

В основе сюжета повести-реальный исторический факт :семь красноармейцев сорвали планы фашистской диверсионной группы, стремившейся взорвать Кировскую железную дорогу, по которой из Мурманска шло военное снаряжение и оружие. В сражении с фашистскими диверсантами пали смертью храбрых шесть бойцов. В живых чудом остался только командир. В процессе работы писатель заменил мужские образы бойцов на женские. В итоге сюжет стал более драматичным. Прообразами девушек- добровольцев, вступивших в неравную схватку с фашистами, стали сверстницы Бориса Васильева вчерашние школьницы, медсестры, радистки, разведчицы, которых он знал в годы войны. Писатель художественными средствами исследует характеры девушек, их психологическую готовность к подвигу, который они совершили. Их индивидуальные судьбы словно сплелись в страшных трагических обстоятельствах в единую героическую судьбу.

Герой повести Бориса Васильева «В списках не значился» Николай Плужников и ныне воспринимается как символ всех неизвестных солдат, погибших за Родину и не рассчитывавших на ордена и славу. Невозможно читать без душевной боли об ужасах войны во всех ее страшных подробностях. Николай Плужников оказывается в Брестской крепости вечером накануне войны и по доброй воле становится самоотверженным защитником Брестской крепости. Причем последним ее защитником. «Крепость не пала. Она просто истекла кровью. Я – последняя ее капля» – так думает Плужников. Он сражается до конца. Через девять месяцев у него кончились патроны и только тогда он вышел наверх. Несравненное мужество русского воина наводило ужас на врагов и вызывало у них уважение к противнику.

Осмысливая опыт и исторические уроки Великой Отечественной войны послевоенная литература напряженно искала ответы на сложные социальные и философские вопросы современного бытия. Очень точно сказал и немеркнувшей значимости послевоенной литературы писатель-фронтовик Григорий Бакланов. Он утверждал: «Когда говорят о жизни серьезно, когда ищут и рассматривают пружины событий – нравственные, социальные – это всегда современно». Время – строгий судья. Испытание временем подтвердило злостность и художественную, нравственную красоту послевоенной прозы. Нет сомнения, что освоение произведения «лейтенантской прозы» активно содействует воспитанию и развитию национального самосознания подрастающего поколения, пробуждает в нем глубокие патриотические чувства и гордость за свою Родину.

3 РАЗДЕЛ. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ «ШКОЛА-ВУЗ» В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

УДК 378.1

Научно-образовательные площадки МПГУ как эффективная форма взаимодействия в системе «школа-вуз»

Чечелева Вера Николаевна, к.ф.н., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Управление профессиональной ориентации и содействия трудоустройству, начальник отдела организационно-методического обеспечения социально-образовательных проектов, e-mail: vn.checheleva@m.mpgu.edu

В статье раскрыта деятельность инновационных научно-образовательных площадок МПГУ с учетом эффективности и перспективности данной формы взаимодействия в системе «Школа-Вуз». Отдельно рассмотрена работа научно-образовательных площадок по повышению качества подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: инновационная научно-образовательная площадка МПГУ; взаимодействие «Школа - Вуз», качество подготовки педагогических кадров.

MSPU “Innovative scientific and educational platform” project as effective form of School – High school interaction

Checheleva Vera, PhD, Office for Occupational Guidance and Employment Support, Head of Administrative and Methodological Support of Socio-educational Projects Unit

The article represents innovative scientific and educational platform practice with considering its efficiency and prospects in School – High school interaction. Innovative scientific and educational platform working on teachers’ training quality is shown notably.

Keywords: MSPU innovative scientific and educational platform; School – High school interaction; teachers’ training quality.

Одним из ключевых направлений деятельности Московского педагогического государственного университета традиционно являлось многоаспектное продуктивное взаи-

модействие со школами. С 2008 года это направление обогатилось созданием на базе общеобразовательных учреждений экспериментальных площадок МПГУ. С 2012 года содержание и формы совместной деятельности расширились и площадки получили название *инновационные научно-образовательные*.

Инновационные научно-образовательные площадки созданы в целях научно-методического, организационного обеспечения сотрудничества МПГУ и образовательных организаций общего, среднего профессионального и дополнительного образования по приоритетным направлениям государственной политики РФ в сфере образования, в том числе профориентации, работе с одаренными детьми и талантливой молодежью.

Видами инновационных научно-образовательных площадок являются: экспериментальная (исследовательская), внедренческая и стажировочная. Задачей экспериментальной (исследовательской) инновационной научно-образовательной площадки является обеспечение проектирования и апробирования инноваций. Задачей внедренческой инновационной научно-образовательной площадки является обеспечение технологической конкретизации, методического сопровождения, адаптации и внедрения инноваций. Задачей стажировочной инновационной научно-образовательной площадки является обеспечение широкого распространения инноваций посредством повышения квалификации субъектов образовательной деятельности, участия в подготовке педагогических кадров (в том числе педагогическая практика студентов).

Стратегическое развитие деятельности научно-образовательных площадок МПГУ обеспечивает Научно-методический совет, в состав которого традиционно входят как представители профессорско-преподавательского и административного состава университета, так и работодатели: сотрудники органов управления образования, директора образовательных организаций.

Ежегодно Научно-методический совет утверждает программу организационно-методического сопровождения деятельности образовательных организаций – научно-образовательных площадок МПГУ. Данный документ включает в себя заседания Научно-методического совета, на которых ставятся задачи на очередной учебный год, заслушиваются итоги работы; методические совещания научных руководителей; мероприятия на базе стажировочных научно-образовательных площадок, на которых проходит распространение накопленного опыта по решению актуальных проблем системы образования; научные конференции МПГУ ввиду того, что немаловажное значение имеет повышение научного потенциала учителей, участвующих в работе научно-образовательной площадки, через участие в научных мероприятиях МПГУ; работу с учащимися образовательных организаций, направленную на их профориентацию, мотивацию, адаптацию к академической среде (научно-просветительский проект «Университетские субботы», Профориентационный марафон «Я и моя карьера», Конкурсы учебно-исследовательских и проектных работ учащихся и другие).

На сегодня в состав научно-образовательных площадок входят 65 образовательных организаций 10 субъектов РФ – это, к примеру, лучшие топовые школы Москвы, работающие по уникальным образовательным программам, школы других регионов, директорами которых являются лауреаты премий, победители конкурса в номинации «Лучший директор».

Главное в работе научно-образовательной площадки – проведение нужного и значимого для университета и школы совместного научно-практического исследования. Сейчас в ключевых задачах, стоящих перед системой образования, определены такие приоритетные направления: новые организационные механизмы в образовании; информационные технологии в образовании; новое качество и новое содержание образования; инклюзивное образование; ресурсосберегающие технологии в образовании; развитие системы поддержки талантливых детей и их сопровождение в течение всего периода становления личности.

Примечательно, что данная деятельность взаимно обогащает социальных партнеров. Так, оказывая научно-методическую помощь, встраиваясь в систему регионального образования, профессорско-преподавательский состав университета имеет возможность внедрять в практику работы школы свои продукты и результаты проведенных исследований, а также на основе экспериментальных данных получать новые идеи по совершенствованию учебного процесса в самом университете: для совершенствования учебных программ при подготовке студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов. С другой стороны, особое внимание уделяется повышению профессионального и научного уровней учителей научно-образовательных площадок. К слову сказать, современные требования общества к качеству подготовки педагогических кадров приводят к существенным изменениям в структуре, содержании и организации образовательного процесса. В то же время введенные в действие современные стандарты образования, основанные на компетентностном и метапредметном подходах, хотя и учитывают настоятельную потребность выйти за рамки знаниевой, информационно-репродуктивной парадигмы, расширить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении, но не определяют конкретное содержание образования.

Так, данный методологический принцип является системообразующим для профессионального стандарта педагога, где четко определены управленческая, психолого-педагогическая, коммуникативная, предметно-методологическая и валеологическая компетенции в обучении, воспитательной работе и развивающей деятельности. Необходимо отметить, что область управленческой компетенции превалирует над другими. Так, умения педагога планировать, анализировать, регулировать, проектировать, реализовывать, поддерживать, сопоставлять и др. составляют основу данного стандарта. В то же время подготовка педагогов в вузах в полной мере не соответствует заявленным в профстандарте требованиям. Так, ФГОС ВО в своей основе не имеет такой четкой ориентации – только упоминается как профессиональная задача в области педагогической деятельности «... изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития», что, безусловно, не раскрывает всего объема деятельности педагога при реализации управленческой компетенции. Те же выводы можно сделать, рассматривая и другие компетенции.

Таким образом, эффективной и продуктивной формой повышения методической компетентности учителя, его научного потенциала можно считать работу в команде под руководством преподавателя вуза. И в этом смысле деятельность инновационных научно-образовательных площадок Московского педагогического государственного университета яркий тому пример.

Так, для учителей научно-образовательных площадок научные руководители в рамках плана организации совместной работы проводят проблемные творческие семинары, мастер-классы, консультации. Учителя участвуют в заседаниях кафедр, где совместно с преподавателями, учеными МПГУ обсуждается ход их диссертационных исследований (кандидатских, магистерских). Активное участие учителя принимают в научно-практических конференциях МПГУ, где имеют возможность рассказать о результатах своей работы, поделиться опытом решения актуальных проблем образования.

Немаловажно, что результаты научно-практических исследований находят свое отражение в публикациях учителей и научных руководителей. Это статьи, сборники статей, материалов, учебно-методические материалы, методические рекомендации. К данным материалам в МПГУ организован широкий доступ как преподавателей, так и студентов: например, проводятся тематические выставки в библиотеке МПГУ, с некоторыми публикациями можно познакомиться на сайте университета в специальном разделе, посвященном результатам деятельности научно-образовательных площадок и опыту работы в целом.

Таким образом, изучение результатов и продуктов деятельности инновационных научно-образовательных площадок свидетельствует об их востребованности и данную форму взаимодействия можно назвать эффективной в системе «Школа – Вуз».

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. [Электронный ресурс] Адрес: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>

3. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков// Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

4. Будаева Т.И., Чечелева В.Н. МПГУ и московское образование. // Сборник статей Пятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2013 г.)/ Отв. ред. С. Г. Воровщиков. – М., 2013. – С. 123-125.

5. Чечелева В.Н. Исследовательская деятельность научно-образовательных площадок МПГУ как ресурс профессионального развития педагогов // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сборник статей Седьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М. МПГУ, 2015. – С. 216-218.

6. Чечелева В.Н. Сравнительно-методологический анализ ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») и профессионального стандарта «Педагог». // Молодой ученый. – №14 (94). – 2015.

УДК 378.1

Создание механизмов взаимодействия МПГУ и работодателей

Бирюкова Елена Александровна, кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Управление академической политики и организации образовательного процесса, начальник отдела организации производственных практик, e-mail: ea.biryukova@mpgu.edu.

В статье отражены основные направления взаимодействия МПГУ с образовательными организациями г. Москвы. Значимую позицию в современном образовании приобретает обратная связь с работодателями, участвующих в модернизации и корректировке программ практик обучающихся университета. Реализуется метапредметный подход к преподаванию учебных дисциплин.

Ключевые слова: практика; договор; сетевое взаимодействие; работодатель; образовательный стандарт; педагог.

Mechanisms for MSPU and employers' interaction

Biryukova Elena, PhD, Moscow State Pedagogical University, Office for Academic Policy and Studies Administration, Head of the Practice Organization Unit

The article reflects the main directions of MSPU and Moscow educational organizations' cooperation. Significant point in modern education is employers' feedback who involved in practice programs modernizing and adjusting. There is a metasubject approach in teaching process.

Keywords: practice, networking, employer, educational standard, teacher.

Современная образовательная парадигма предполагает обновление содержания и организации процесса подготовки квалифицированных кадров для образовательных организаций всех ступеней образовательной системы – с 2013 г. в России внедряются программы прикладного педагогического бакалавриата. Время ставит перед университетами следующие задачи: Усиление практической подготовки обучающихся на основе

механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство); Формирование исследовательских компетенций студентов, обеспечивающих его возможность осуществлять профессиональное развитие (перестройку своих профессиональных действий) на основе проводимого мини-исследования, встроенного в профессиональную деятельность и рефлексии их оснований; Модернизация образовательных программ, состоящая в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога.

Основные направления взаимодействия МПГУ с образовательными организациями выражены в следующих направлениях: реализация федеральных государственных образовательных стандартов высшего и общего образования; реализация принципов государственно-общественного управления в образовании и преемственности разных уровней образования; создание педагогических систем, обеспечивающих социализацию личности обучающихся; создание моделей и систем оценки качества образования; развитие информатизации образования; организация тьюторского сопровождения практик студентов; качественное удовлетворение потребностей населения в услугах образования; распространение инновационного опыта в системе образования г. Москвы; разработка и реализация эффективных форм сотрудничества МПГУ и образовательной организации.

Важное значение в нашей работе приобретает обратная связь с работодателями, основанная на конструктивном взаимодействии вуза, выпускающей кафедры с организациями, в которых востребованы наши выпускники. Инфраструктура деятельности обучающегося МПГУ не ограничивается сегодня только образовательными организациями, а связана с организациями здравоохранения, социальной защиты населения, правоохранительной системы, культуры, спорта и молодежной политики. Поэтому подход к формированию учебных планов, связанный с учетом всех направлений инфраструктуры деятельности выпускника МПГУ, становится более перспективным, ориентированным на расширение содержания образования и, как следствие, увеличивает возможность выпускников получить работу по специальности.

Взаимодействие МПГУ с образовательными организациями происходит в виде сотрудничества, создания банка баз практики, реализации стажировочных площадок (включая международные), сетевого взаимодействия. Активными формами взаимодействия МПГУ с образовательными организациями являются: олимпиады школьников, исследовательские конкурсы, педагогическое проектирование, семинары, консультации для учителей по работе с детьми ОВЗ, детьми-билингвами, Университетские субботы, наличие профильных классов в базовых школах, организация курсов повышения квалификации, исследовательские кружки и клубы, элективные курсы.

В этом русле практика студентов рассматривается как постоянно совершенствующий механизм взаимодействия, в котором происходит становление профессионально-ориентированной личности. Практика студентов – традиционный компонент подготовки учителя. Производственная практика обучающихся МПГУ проходит на основе долгосрочных договоров с организациями г. Москвы, Московской области и других регионов России. В настоящее время более 400 актуальных договоров, заключенных между МПГУ и организациями.

В МПГУ введен в работу договор о сетевом взаимодействии с образовательными организациями, предметом которого являются: взаимовыгодное сотрудничество по организации и проведению совместной научно-методической деятельности по определенным направлениям подготовки на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего и начального общего образования; распространение инновационного опыта в системе образования города Москвы по различным направлениям.

Образовательная организация рассматривается для университета как экспериментальная площадка по апробации новейших моделей учебно-воспитательного процесса, образовательных программ, педагогических технологий и методик, способствующих всестороннему развитию детей. Особое место в МПГУ отводится новому направлению работы на практике – организация тьюторского сопровождения практик обучающихся.

Тьюторская позиция возникла как сопровождающая и обслуживающая новое, расширенное образовательное пространство традиционной школы. Тьютор – это тот человек, который инициирует образовательные потребности, работает с ними, обсуждает их, думает об их своевременности. Тьюторское сопровождение является важным компонентом всех видов практики, независимо от того, на каком курсе учится студент, и какую профессию он приобретает. Поэтому необходимость в накоплении практического материала по данной проблематике является одной из главных задач системы образования. Для решения этих задач в Институте детства была открыта новая кафедра – кафедра индивидуализации и тьюторства.

Наиболее ярко новые подходы к организации практики в МПГУ демонстрируются в таком структурном подразделении, как Институт детства. Ее суть заключается в том, чтобы интегрировать педагогическую практику в образовательный процесс. Образовательный комплекс становится сетевым партнером вуза. Его преподаватели и работники совместно планируют содержание работы обучающегося на практике, оценивают ее ход и результаты. Теоретические курсы, преподаваемые в университете, при этом ориентированы на то, чтобы помочь обучающимся решать задачи, возникающие в ходе взаимодействия с детьми. Таким образом, чем раньше практика будет начинаться – тем лучше: это поможет обучающимся университета еще в период обучения приобрести многие необходимые в работе навыки, лучше понять психологические и педагогические теории, попробовать применить конкретные методики и технологии обучения детей и понять, как они работают.

В настоящее время учебные подразделения МПГУ активно готовятся к реализации непрерывной практики в рамках образовательного процесса. Запланирован еженедельный выход обучающихся в образовательные организации города Москвы. В логике психолого-педагогического модуля студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», будут проходить практику в дошкольных образовательных организациях. Важно, чтобы обучающиеся овладели дифференцированным восприятием и профессиональным анализом различных проявлений детей, наглядно выявили возрастную динамику основных аспектов развития, овладели конструктивными способами коммуникации с детьми – в зоне ближайшего развития детей, в парадигме социального конструктивизма. Сопровождать студентов МПГУ на практике и оказывать дистанционную консультационную поддержку им будут преподаватели профильных кафедр педагогики и психологии, тьюторы.

В институте филологии и иностранных языков уже год реализуется проект по созданию стажировочных площадок педагогической практики будущих учителей, которые позволяют развивать общекультурные, общепедагогические и профессиональные компетенции, необходимые для решения новых сложных социально-педагогических задач. На сегодня в институте созданы площадки, которые делятся на следующие категории: стажировочная площадка общеобразовательной школы (такие площадки зависят от вида образовательной организации); стажировочная площадка авторских школ; стажировочная площадка по работе с одаренными детьми; стажировочная площадка по инклюзивному образованию.

Основные принципы деятельности таких площадок – открытость практики к внешним запросам, постоянное взаимодействие с работодателями, родителями и учащимися для непрерывного повышения качества обучения и воспитания студентов в соответствии с требованиями всеобщего менеджмента качества; ориентация задач педагогической практики на новые ФГОС основного общего, среднего (полного) общего образо-

вания и на образовательные инициативы, задачи развития дистанционного образования; опора на инновационные школы.

На базе стажировочных площадок проводятся курсы повышения квалификации для педагогов, работающих в режиме инноваций. С 01 марта 2015 г. проводятся курсы повышения квалификации для педагогов государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школы № 1005 «Алые паруса» по программам: «Метапредметный подход в школьном обучении: система работы с русским языком в разных предметных областях» и «Обучение в контексте ФГОС ООО: лингвистический аспект проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся». Создано постоянно действующее информационное сопровождение стажировочной площадки педагогической практики на сайте университета <http://мпгу.рф>, а также сетевое взаимодействие методистов от разных кафедр в период прохождения практики. Фактически речь идет о постепенном, поэтапном переходе от созерцательно-исполнительской к самоуправленческой профессиональной деятельности студента, будущего педагога.

Студенты, обучающиеся по направлению «Специальное дефектологическое образование», будут знакомиться с различными моделями организации специального и инклюзивного образования для детей с различными особыми образовательными потребностями и особыми возможностями здоровья.

Для обучающихся по «Психолого-педагогическому» направлению подготовки программ бакалавриата практика будет организована таким образом, что каждую учебную группу будет курировать преподаватель, который ведет в это время общий психологический практикум. И у первокурсников есть постоянное сопровождение производственной практики курирующим педагогом. Каждую неделю на занятии поднимаются насущные вопросы, анализируются результаты проделанной работы, формулируются новые практические задачи и задания, исходя из изучаемого материала. Таким образом, у обучающихся есть возможность практически апробировать то, что они только что изучили, и затем на занятии проанализировать проявившиеся проблемы, ошибки, порадоваться успехам.

Читаемые курсы в образовательных программах, отдельные их разделы обучающиеся все в большей степени оценивают с профессиональной точки зрения, т.е. пригодятся они или нет в будущей работе. Кроме того, профессиональные качества работника, предполагающие способность к нестандартным действиям, интересуют работодателей не меньше, чем владение профессией. И выявляется это в ходе прохождения практики и стажировок.

Задача ближайшего времени – модернизация программы практики в соответствии с целью профессионализации. Решение этой задачи связано с переходом от дисциплинарного способа построения программы практики к модульному принципу построения. Следует отметить, что наши работодатели заинтересованы в опережающем освоении обучающимися ряда профессиональных модулей и компетенций, способствующих развитию организации, предприятия. Поэтому процесс формирования программ практик обучающихся МПГУ целесообразно согласовывать с руководством организаций. Проводится работа по пересмотру целеполагания и содержания программ и отдельных курсов так, чтобы прочнее связать их с актуальными задачами обучения и воспитания.

Сподвижником механизмов активного взаимодействия выступает и Департамент образования города Москвы. Студенты МПГУ задействованы в проектах, организованных Департаментом образования города Москвы и направленных на реализацию в образовательных организациях. В соответствии с Программой социально-профессиональной ориентации обучающихся, разработанной Департаментом образования города Москвы, именные стипендиаты Правительства Москвы выступают наставниками для учащихся старших классов в формировании актуального представления о современном рынке труда. Оператором программы выступает Государственное

бюджетное учреждение города Москвы «Городской центр профессионального и карьерного развития».

Также студенты МПГУ активно принимают участие в диагностических мероприятиях, проводимых МЦКО в образовательных организациях города Москвы. Студенты выступают в качестве наблюдателей, осуществляют независимый контроль процедуры тестирования. Специалистами МЦКО проводятся для студентов обучающие семинары по технологии организации и проведения тестирования учащихся. У студентов есть возможность ознакомиться с современными формами проведения диагностики учебных достижений обучающихся.

Подводя итог, необходимо еще раз отметить, что перед МПГУ стоит задача подготовки профессионально-компетентной личности выпускника, способного в будущем работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами, осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. В результате взаимодействия МПГУ и образовательных организаций повышается образовательный уровень учащихся школ, обеспечивается всестороннее развитие личности, создается система ранней профориентации среди обучающихся, в результате этого взаимодействия учащиеся школ приобщаются к вузовской системе обучения.

Таким образом, решение профессиональных задач предполагает активное сотрудничество и взаимодействие между организациями.

УДК 371, УДК 374

К вопросу о маркетинговой инновационной стратегии развития современной школы в условиях конкурентной среды как актуальной проблеме в педагогической науке и практике (на примере подсистемы дополнительного образования детей и взрослых)

Сильчук Светлана Геннадьевна, к.э.н., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», магистрант кафедры управления образовательными системами, e-mail: silchuk@list.ru

В статье обосновывается актуальность проблемы изучения и применения маркетинговой инновационной стратегии развития как фактора конкурентоспособности общеобразовательной организации в современных социально-экономических условиях. Показана технология проектирования маркетинговой инновационной стратегии развития дополнительного образования детей и взрослых в школе.

Ключевые слова: менеджмент и внутришкольное управление; маркетинг-менеджмент; конкурентоспособность школы; стратегическое управление; менеджмент качества; инновационный менеджмент.

On marketing innovation strategy of the development of modern schools in a competitive environment as the actual problem in pedagogical science and practice (on the example of the subsystem of additional education of children)

Silchuk Svetlana, PhD in Economics, Moscow State Pedagogical University, Department for Educational Systems Management, Socio-humanitarian Education Institution, student, program "Management in Education"

In this article the relevance of a problem of studying the marketing strategy of innovative development is concerned as a factor of competitiveness of educational organizations in the modern socio-economic conditions. The technology of designing innovative marketing strategy for the development of additional education of children in school is shown.

Keywords: management and school management; marketing-management; school competitiveness; strategic management; quality management; innovation management.

Сегодня образование является ключевым катализатором в стратегическом развитии России – в создании инновационной, социально ориентированной экономики, которая, прежде всего, отвечает вызовам технологического развития глобальной экономики.

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р и постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 - 2020 годы» учтены условия структурных и институциональных изменений экономики страны, которые и формируют новые вызовы и цели для выполнения задач развития образования в современных экономических условиях, прежде всего, повышение эффективности управления и конкурентоспособности современной школы, достижение высокого стандарта качества содержания, технологий и результата на всех уровнях образования, созданием непрерывного индивидуализированного образования для всех, развитием образования, связанного с мировой и отечественной фундаментальной наукой, а также достижение качественно нового уровня развития молодежной политики, повышение доступности программ социализации учащихся для успешного их вовлечения в социальную практику [1].

Справедливо Агарков А.П. и Голов Р.С. в своей книге по управлению инновационной деятельностью определяют сущность понятия «инновация» как нововведение в области техники, технологии, организации, управления, основанное на использовании достижений НТП, и передового производственного опыта, обеспечивающее повышение эффективности производства, качества услуг (продукции) и ее конкурентоспособности» [2]. Вместе с тем, в Национальном стандарте РФ «Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества» (ГОСТ Р ИСО 9004-2010), утвержденным приказом Росстандарта от 23 ноября 2010 г. N 501-ст, отмечено, что «устойчивого успеха можно добиться посредством эффективного менеджмента организации, путем осознания организацией среды своего существования, за счет обучения и должного применения улучшений и (или) инноваций», а также в пункте 6.7.4. «Технологии» указано, что «высшему руководству следует изучать технологические решения для повышения эффективности деятельности организации в таких областях, как процессы жизненного цикла продукции, маркетинг, бенчмаркинг, взаимодействие с потребителями, отношения с поставщиками и процессы, переданные сторонним исполнителям» [3].

Справедливо согласиться с высказываниями Дониной И.А. в научном исследовании, что согласно Федеральному закону от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» школа приобретает новый статус некоммерческой общеобразовательной организации и возможен перенос на ее деятельность общих законов менеджмента и маркетинга [5].

Научное исследование Баталова А.С. также позволило выявить потребности в организации деятельности маркетинговой службы образовательной организации, в разработке конкурентных стратегий развития образовательных организаций [6]. В настоящее время уже многочисленные научные исследования посвящены вопросам управления образовательными системами и организациями, формирования экономических отношений в сфере образования, развития конкурентоспособности образовательных организаций. С учетом внесенных дополнений к наиболее значительным научным исследованиям в описание Дониной И.А., выделены следующие: по теории и практики менеджмента и управления образовательными системами (Витвар О. И., Донина И. А., Дыгала Е. В., Конаржевский Ю. А., Коротков Э. М., Канаев Б. И., Моисеев А. М., Нечаев М. П., Новиков Д. А. Поташиник М. М., Третьяков П. И., Шамова Т. И. и др.); по теоретическим основам предпринимательской деятельности в образовании (Галенко В. П., Швагирева А. А. и другие); по теории и практики конкурентоспособности школ и школ-интернатов (Голубятникова Н. В., Терентьева И. В.); по теории и практики

имиджевой деятельности образовательных организаций (Пискунова Т. Н., Пьянков В. В., Яковлева Т. Н. и другие); о маркетинговой деятельности в образовательных организациях профессионального образования (Бездунная А. Г., Витвар О. И., Гудырева Л. Н., Гуськова С. К., Ковтун Т. В., Кузьмина Е. Е., Яровенко В. А. и другие); о маркетинговой деятельности руководителей образовательных организаций (Кошевенко С. В., Курбатова А. В., Моисеев А. М. и другие); о концептуальных основах управления маркетинговой деятельностью в профессиональных образовательных организациях (Бандурович Я. Р., Зайчикова С. А., Носова Е. А. и другие).

Таким образом, сегодня недостаточно изучены в педагогической науке и неполноценно применяются в практике школ инновационные стратегии развития образовательной организации в условиях конкурентной среды, они, как правило, применяются только в частных школах и вузах.

В соответствии с вышеизложенным и имеющейся практикой показана технология проектирования маркетинговой инновационной стратегии развития подсистемы дополнительного образования детей и взрослых в школе в условиях конкурентоспособности. В ходе реализации указанной технологии проектирования с пункта 1 по пункт 4 осуществляется разработка маркетингового плана. Вместе с тем, на основании анализа данных научных исследований и практики выявлена потребность в исследованиях и применении технологий инновационной стратегии развития современной школы в условиях конкурентной среды, а также научно-методического сопровождения и развития компетентности управленческих и педагогических кадров школ.

1. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 - 2020 годы». – URL: <http://минобрнауки.рф>

2. Агарков А. П. Управление инновационной деятельностью: Учебник для бакалавров / А.П. Агарков, Р.С. Голов. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2015. – 208 с.

3. Национальный стандарт РФ «Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества» (ГОСТ Р ИСО 9004-2010): приказ Росстандарта от 23 ноября 2010 г. N 501-ст.

4. Перечень поручений Президента России по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования, состоявшегося 23 декабря 2015 года. – URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143> (дата и время обращения 02.01.16 в 16.00).

5. Доница А. А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации: автореф. дис. ... д-ра педагогич. наук. Великий Новгород, 2015.

6. Баталов А. С. Маркетинг образовательных услуг в системе внутришкольного управления: автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. М., 2003.

7. Голубятникова Н. В. Управление конкурентоспособностью учреждений среднего общего образования: автореф. дис. ... канд. экономич. наук. М., 2011.

8. Гуськова С. К. Маркетинг в структуре подготовки менеджеров образования. – М.: Изд. «Экон-Инфо», 2015. – 153 с.

УДК 378. 095; 376

Филиал кафедры педагогики в системе взаимодействия «школа-вуз»

Иванова Ольга Александровна, к.п.н., доцент, Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», доцент кафедры педагогики, г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: pedagog@brsu.brest.by

В статье описывается инновационная форма взаимодействия в системе «школа-вуз» – филиал кафедры педагогики, который создан и функционирует на базе гимназии и лицея в г. Бресте. Это новая форма научно-педагогического партнёрства, имеющая

правовой статус и договорную основу, который содействует непрерывному повышению квалификации управленческих и педагогических кадров.

Конкретно описаны цели (задачи), основные направления работы филиала, содержание и структура годового плана, условия и факторы, оказывающие влияние / тормозящие деятельность филиала в учреждении образования.

Ключевые слова: взаимодействие; система «школа-вуз»; научно-педагогическое партнёрство; филиал кафедры; положение; договор.

Department of pedagogy branch in "School-High school" interaction

Olga Ivanova. PhD, Associate Professor, Educational establishment "Brest State University named after A.S. Pushkin", associate professor of the Department of Pedagogy, Brest, Belarus

This article describes an innovative form of interaction in system "school-high school" - a branch of the Department of Pedagogy, which was created and operates on the basis of the gymnasium and lyceum in Brest. This is a new form of research and teaching partnership, which has legal status and contractual basis, which promotes continuous professional development and management of teachers.

Specifically describes the target (problem), the main lines of work of the branch, the content and structure of the annual plan, the conditions and factors affecting / impeding the activities of the branch in the institution of education.

Keywords: interaction; system "school-high school"; Scientific-pedagogical partnership; branch of the department; position; agreement.

В современном обществе всё громче звучит требование к педагогической науке стать действенным фактором опережающего развития качественно новой системы образования, способствовать её модернизации на всех уровнях. В решении этой важнейшей задачи существенную роль призвано сыграть изменение подходов и форм взаимодействия педагогической науки и практики в интересах повышения профессионального уровня как управленческих, так и педагогических кадров в межкурсовой период.

Сложившаяся практика повышения профессионального мастерства в системе последипломного образования становится явно недостаточной и не достигает своей цели в силу ряда объективных и субъективных факторов:

а) традиционность повышения квалификации педагогических кадров с периодичностью один раз в пять лет носит явно «запаздывающий» характер;

б) оторванность процесса повышения квалификации от потребностей и реальных проблем конкретного педагогического коллектива;

в) слабая дифференциация слушателей, усредненность содержания, форм и технологий для разных групп слушателей;

г) невозможность одновременной «ансамблевой» подготовки значительного числа не только управленческих, но и педагогических кадров учреждения образования, что не способствует формированию инновационного ядра в коллективе;

д) отсутствие обратной связи, оторванность процесса повышения квалификации от оценки его качества и т. д.

Всё это вызывает необходимость поиска новых форм непрерывного взаимодействия науки и практики. Бесспорно, в практике взаимодействия высшей и средней общеобразовательной школы имеются значительные наработки. Руководители, отдельные педагоги и творческие группы всегда могут получить и получают научно-методическую помощь от профессорско-преподавательских кадров университета. Свой вклад в развитие путей взаимодействия науки и практики вносят магистранты, выпускники-дипломники, студенты-практиканты и т. д.

Однако, всё многообразие форм и методов сотрудничества, на наш взгляд, пока ещё не оказывает существенного влияния на качество компетентности педагогических кадров в силу отсутствия у взаимодействующих субъектов общей мотивации и целей,

эпизодической (точечной) включённости учёных, длительности согласований и трудности коммуникаций, односторонности этих связей и т.д.

В условиях *функционирования* учреждений образования, образцы и технологии, полученные в результате фундаментальных научных исследований, проходят многоступенчатый, сложный путь внедрения в образовательный процесс при участии «адаптеров-посредников» – Институтов повышения квалификации, методических служб, методических объединений и др., которые в большом объёме «переводят» научно-теоретическое знание в инструкции, рекомендации, положения. Как показывает практика применения самых современных методик, их копирование не приводит педагога к желаемому результату, так как важен критический, творческий подход со стороны педагога. «Инструкции, педагогические «рецепты» – предпосылки развёртывания его творческой деятельности. Для осознания же этой деятельности, без которого также невозможно педагогическое творчество, учителю нужны научные знания, в первую очередь, те, которые педагогическая наука получает, осуществляя свою научно-теоретическую функцию [1, с.108].

Потребность в научном знании на рабочем месте возникает в силу того, что многие педагогические коллективы (группы педагогов) вовлечены в инновационную деятельность. С развитием тех или иных образовательных структур, меняется функция педагогической науки и тип её взаимодействия с практикой. Появляется необходимость в практико-ориентированной науке, то есть такой, которая ставит своей целью *выращивание* педагогической практики, создаёт саму себя. Главная особенность такого взаимодействия заключается в том, что учёный работает в тесном контакте с теми, кто создаёт новую практику (руководителями, методистами, педагогами, учащимися и др.). Педагогические коллективы, отдельные творческие группы педагогов, вовлечённые в инновационную деятельность, испытывают потребность в постоянном *научно-методическом сопровождении*.

Другая особенность во взаимодействии педагогической науки и практики – её *полидисциплинарность*. Это означает, что для реализации идей развития учреждения образования востребованы качественно новые формы, методы и технологии взаимодействия, вовлечённость и скоординированность деятельности учёных, специалистов и практических педагогических работников разного уровня в оперативном решении возникающих проблем.

Всё это с необходимостью ставит задачу поиска новых форм взаимодействия науки и практики, содействующих непрерывному повышению профессионального мастерства управленческих и педагогических кадров непосредственно на рабочем месте, в школе, гимназии, лицее, без отрыва от практической педагогической деятельности.

В решении таких задач практикам поможет учёный (группа учёных), которые будут мотивированы на *длительные научно-педагогические партнёрские отношения в системе «школа-вуз»* и выступают не только в роли консультанта, но и соавтора, организатора и эксперта, а также внешнего сотрудника одновременно. Только тогда, когда научное сообщество сотрудничает с педагогическим коллективом на таком уровне, можно говорить о способах его участия в *развивающей и развивающейся* педагогической практике. К числу таких форм взаимодействия мы относим деятельность консалтинговых служб, реализующих идею управленческого консультирования. Российские учёные Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков в работе «Консалтинговая служба в образовании», описали опыт совместной деятельности педагогического коллектива школы № 115 и консалтингового центра «Педагогические инновации» Курчатковского РУО города Челябинска [3]. К консалтингу в своих статьях неоднократно обращался доктор педагогических наук П.И. Третьяков [4, 5].

Теоретические исследования и опыт управленческого консультирования стали основой к проектированию инновационной формы взаимодействия в системе «школа-вуз» – *филиала кафедры педагогики*.

Учёные кафедры педагогики Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» в течение ряда лет возглавляют филиалы кафедры педагогики на базе Государственного учреждения образования «Брестский областной лицей имени П.М. Машерова» и Государственного учреждения образования «Гимназия № 6 г. Бреста имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова».

Деятельность филиалов регламентируется Положением о филиале кафедры, разработанным и утверждённым учебно-методической комиссией университета и организуется в соответствии с годовым планом и договором о сотрудничестве. Это придаёт взаимодействию в системе «школа-вуз» нормативно-правовой статус и выводит на уровень научно-педагогического социального партнёрства. Предполагается, что обе стороны, признавая свои научно-профессиональные интересы, намерены активно взаимодействовать в решении общих проблем повышения качества образовательного процесса в школе и вузе, усиления результативности профориентационной работы с выпускниками гимназии и лицея, установления обратной связи с целью получения информации об уровне готовности выпускников вуза к педагогической деятельности и др.

Цели и задачи деятельности филиала кафедры: – создание единого образовательного пространства, обеспечивающего оптимальное взаимодействие научных сотрудников с профессиональной педагогической средой учреждения образования, поддержание и развитие уже сложившихся связей; – обеспечение интеграции теоретической и практической составляющей в подготовке будущих учителей-специалистов (вуз) и повышении профессионального мастерства педагогов (гимназия, лицей); – создание оптимальных условий для реализации компетентностной модели образования, роста профессионального мастерства субъектов образовательного процесса, повышения их научно-теоретической и технологической культуры; – создание условий в учреждении образования для применения студентами теоретических знаний по педагогике и методике преподавания учебного предмета в ходе образовательного процесса в школе; – вовлечение студентов и учащихся в совместные учебно-исследовательские и научные проекты, подготовку курсовых и дипломных работ; – проведение мониторинговых исследований по изучению требований к специальным знаниям, социальным, личностным качествам учителя-специалиста, складывающихся на рынке труда, для формирования целей образовательного процесса в университете; – создание условий для возникновения нового научного практикоориентированного знания, опыта, новых образцов научного и образовательного продукта, генерирование новых идей.

Организационная структура филиала кафедры представлена 8-10 сотрудниками из числа профессорско-преподавательского состава кафедры и учреждения образования. Филиал осуществляет свою работу по достаточно широкому спектру проблем, при этом происходит выявление и закрепление наиболее эффективных форм и методов в плане работы на следующий учебный год. В структуре его содержания в разные годы нашли отражение следующие направления: совершенствование образовательного процесса в гимназии, лицее и университете с учётом требований инновационного развития системы образования Республики Беларусь; участие в разработке и обновлении образовательных программ школьного и вузовского компонентов, их экспертиза, апробация, коррекция и др.; обеспечение высокого уровня проведения учебной и производственной практики студентов, выработка у них практических умений и навыков осуществления и коррекции профессиональных умений у студентов; организация на базе учреждения образования учебных занятий со студентами по дисциплинам специальности (мастер-класс, семинар-практикум, открытый урок, тренинг, показ и др.); организация и проведение учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности обучающихся с использованием материальной базы вуза и школы; проведение совместных

экспериментов, разработка и реализация инновационных проектов разного уровня: республиканских, областных и внутришкольных и т. д.; подготовка и проведение на базе гимназии и лицея практической части по педагогике, курсовых, дипломных и магистерских работ; осуществление профориентационной работы среди старшеклассников по поступлению в университет на педагогическую специальность; содействие повышению квалификации и переподготовки педагогов гимназии, лицея на базе Института повышения квалификации и переподготовки университета; участие педагогов учреждения образования в образовательной, научно-методической, научно-исследовательской деятельности в университете (выступление на конференциях, круглых столах в университете, на учебных занятиях (семинарах и практикумах); подготовка совместных публикаций научно-методического характера, апробация в условиях учреждения образования отдельных учебно-методических материалов и др.

Годовой план работы филиала рассматривается и утверждается на заседании кафедры педагогики и педагогическом совете учреждения образования на учебный год по следующим разделам: *научно-исследовательская деятельность* (определение темы исследования, проведение диагностики, научно-методическое сопровождение проекта, совместное проведение научно-практических сессий, конференций, семинаров-практикумов, подготовка методических рекомендаций, определение критериев оценки результатов и др.); *организационно-методическая и учебно-методическая работа* (организация работы консультпункта на базе учреждения образования, проведение Дней лица со студентами по проблемам учебной и воспитательной работы, проведение педагогической практики студентов 4, 5-х курсов разных факультетов и др.); *профориентационная работа* (разработка студентами, совместно с учащимися, тематических проектов («БрГУ имени А.С. Пушкина», «Мой факультет», «Специальности биологического факультета», проведение для выпускников учреждений образования Дней открытых дверей в университете, экскурсий в музеи, оранжерею, мультимедиа-центры и т.д.); *учебно-исследовательская работа* (проектная деятельность: исследовательские, информационные, творческие, продуктивные проекты, их презентация в университете и на базе учреждения образования, конкурс проектов, проведение семинаров для педагогов по руководству проектной деятельностью и т. д.).

Разносторонность содержания работы филиала, в свою очередь, требует от учёных новых профессиональных компетенций: умений провести экспертизу педагогической ситуации, в которой работает педагогический коллектив или отдельный педагог; осуществить проблемно-ориентированный анализ; способность составить прогноз и предложить вариативный проект оперативного решения проблемы; начать управлять этой ситуацией и брать на себя ответственность за качество реализации проекта. Это новое содержание научно-педагогической деятельности учёного, вовлечённость в которую изменяет его позицию.

В систему базовых условий, которые могут помочь (мешать) творческому взаимодействию учёных и практиков, нами вынесены: управленческие (слабая заинтересованность руководителей разных уровней в научно-педагогическом партнёрстве «школа-вуз»; экономические (слабая связь финансирования учёных и административно-педагогических кадров учреждений образования с их включённостью в сотрудничество); слабая информационная, технико-технологическая база; социальные (неэффективная система распространения в регионе результатов научно-педагогического партнёрства); психологические (установки, направленность личности по отношению к новому и др.); педагогические (традиции и опыт сотрудничества и их воспроизводство в новых условиях).

К числу оргуправленческих условий, положительно влияющих на становление и развитие научно-педагогического взаимодействия в системе «школа-вуз», могут быть отнесены:

1) стабильность руководителей на всех уровнях управления профессиональным ростом педагогических кадров: стабильность выступает как гарант преемственности и непрерывности работы филиала;

2) взвешенный, объективный подход к оценке хода и результатов взаимодействия, отдельные из которых могут быть видны лишь по прошествии некоторого времени: следствием этого может быть необоснованный оптимизм его участников, либо разочарование;

3) открытость, деловое партнёрство с другим научным сообществом университета или с отдельными его представителями на долгосрочной, договорной основе.

Результатом совместной работы учёного – консультанта, администрации и педагогического коллектива, в структуре социально-педагогической среды возможно формирование несколько взаимодействующих уровней: – *моносреда* – творческая среда одного педагога; – *микросреда* – творческая среда педагогов одного предметного цикла (кафедры); – *мезосреда* – интегративная творческая среда, интегрирующая научно-педагогические кадры учебного заведения и высшей школы.

Опыт функционирования более пяти лет филиалов кафедры на базе учреждений образования позволяет сделать некоторые промежуточные выводы:

1. Взаимодействие в системе «школа-вуз» повышает наукоёмкость педагогической практики и практикоориентированность педагогической науки, что обеспечивает непрерывное повышение компетентности всех участников.

2. Открытость и коллегиальность работы филиала создают условия к оперативному и эффективному решению возникающих проблем в системе «школа-вуз», очевидна нацеленность его на результат.

3. Необходимо понимать, что филиал кафедры не решает всех проблем и не подменяет собой руководителей и педагогов школ, а лишь придаёт совместной работе проблемно-ориентированный, компенсаторный характер.

1. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учебное пособие для вуза по спец. «Педагогика» / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – С. 108.

2. Масюкова Н. А. Методология разработки и предъявления инновационных идей в образовании / Н. А. Масюкова // Мир технологий. – 2001. – № 3-4. – С.59-61.

3. Татьянченко Д. В. Консалтинговая служба в образовании (Опыт совместной деятельности педагогического коллектива школы №115 и Консалтингового центра «Педагогические инновации» Курчатовского РУО г. Челябинск) / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – М.: Новая школа, 1997. – 80 с.

4. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии / П.И.Третьяков. – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005. – С. 427-430.

5. Третьяков П.И. Консалтинг как профессиональная поддержка руководителя в оперативном управлении / П.И. Третьяков // Проблемы и перспективы развития профессиональной компетентности организаторов образования: Сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2006. – С. 325 - 327.

УДК 378.046.4

Клуб МПГУ «Педагогический диалог» как форма повышения профессионального мастерства педагога

Сиротина Ольга Васильевна, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Управление профессиональной ориентации и содействия трудоустройству, ведущий специалист по учебно-методической работе, город Москва, e-mail: ollga.sir@yandex.ru

В статье представлены эффективные пути и средства использования клубной деятельности в профессиональной работе педагога с целью формирования коммуникатив-

ной компетенции, умения взаимодействовать с учащимися, их родителями и коллегами, умение предотвращать и разрешать конфликтные ситуации.

Ключевые слова: клуб; адаптация; молодой педагог; профессиональная педагогическая деятельность.

MPSU Club “Pedagogical dialogue” as a form of teacher’s professional skills improving

Sirotina Olga, Moscow State Pedagogical University, Office for Occupational Guidance and Employment Support, leading specialist for educational and methodical work, Moscow

There are effective ways and tools using club activities in the teacher’s professional work for the purpose of developing communicative competence, cooperating with pupils, their parents and colleagues, preventing and solve conflict situations.

Keywords: a club; adaptation; a young teacher; professional pedagogical activity.

Всегда существовала проблема вхождения в профессию молодых специалистов. Сейчас с введением новых образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога требования существенно повысились, поэтому необходимо искать новые формы профессиональной адаптации молодых учителей. И в этом отношении продуктивную форму предлагает МПГУ. Так, помочь адаптироваться в школе, приобрести необходимые профессиональные навыки призван клуб МПГУ «Педагогический диалог». Работа в Клубе мотивирует педагогов развивать и совершенствовать свои навыки в области ораторского искусства, риторики, публичных выступлений, ведения презентаций и умения убеждать. Разностороннее взаимодействие участников способствует развитию коммуникабельности, уверенности в общении, умения легко и свободно излагать свои мысли в любой ситуации.

Отличительной особенностью организации Клуба как внутришкольного профессионального объединения является его создание и участие на добровольной основе. Об актуальности и востребованности такой свидетельствуют многочисленные обращения молодых педагогов в вопросах совершенствования тех или иных аспектов педагогической деятельности как в обучении, так и в воспитании школьников. Работа Клуба рассматривается как один из ресурсов повышения качества образования, как в узком, так и в широком смысле. Помочь молодому педагогу адаптироваться в образовательном пространстве – одна из важнейших задач Клуба.

От продуктивности работы молодого педагога, осознающего свою профессиональную роль в новых для него условиях, зависит эффективность адаптационного процесса и, как логический итог, результативность образования в целом. Анализ данных, полученных в ходе встречи, позволил разработать цикл практикоориентированных семинаров для молодых педагогов. Программа семинаров предусматривает такие важные темы, как педагогические конфликты и их урегулирование, проблемы дисциплины на уроке, способы организации работы с родителями, вопросы стрессоустойчивости педагога и др.

Практикоориентированные семинары всегда вызывают живой интерес, т.к. проводятся в форме решения ситуационных задач, включают элементы деловых игр, разыгрывание ролей, что позволяет начинающему педагогу осуществлять рефлекссию, анализ своей деятельности и решать стоящие перед ним задачи в интересной ему форме. Одной из самых эффективных форм работы с молодыми специалистами являются тренинги, на которых педагоги выстраивают для себя индивидуальную траекторию личностного и профессионального роста, приобретая необходимые навыки и умения.

Для удовлетворения потребностей и запросов молодых педагогов (на основе новых Федеральных государственных образовательных стандартов, требований рынка труда и работодателей, обновления форм, методов и технологий ведения образовательной деятельности) в рамках клуба МПГУ «Педагогический диалог» планируется: – продолжить проведение мероприятий, направленных на быструю профессиональную адапта-

цию молодых педагогов и закрепление их в новом социальном статусе и в педагогическом коллективе (с его традициями, нормами поведения, ценностями), налаживание взаимоотношений с детьми, коллегами и администрацией школы; – расширить спектр направлений повышения профессиональных компетенций молодого педагога образовательных организаций столицы за счет передачи опыта творческих, высококвалифицированных педагогов («Калейдоскоп педагогических идей», «Современный урок», «Современные технологии на внеклассных мероприятиях по предмету», «Родительские собрания», «Классный час как урок взаимопонимания» и пр.); – систематически проводить мониторинг «Проблемы адаптации молодого педагога в период профессионального становления» с целью выявления и предотвращения трудностей, возникающих в начале педагогической деятельности; – разработать программу сопровождения выпускника МПГУ на три года, цель которой формировать у молодого педагога потребность в непрерывном самообразовании; помогать познавать и творчески внедрять в учебно-воспитательный процесс достижения педагогической науки и передового опыта, способствовать формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

Формы проведения встреч Клуба: самопрезентации, беседы, консультации, лекции, практические семинары, творческие лаборатории, защиты творческих работ, профессиональные конкурсы и другие интерактивные формы (деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, групповые упражнения, диспуты, круглые столы, психологические тренинги, практикоориентированные занятия с психологами и пр.).

Тематика заседаний Клуба разнообразна и направлена, прежде всего, на формирование и воспитание у учителей потребности в непрерывном саморазвитии и совершенствовании, оказание помощи в познании и творческом внедрении в учебно-воспитательный процесс достижений педагогической науки и передового опыта, а также формирование индивидуального стиля педагогической деятельности. Обладая конкретными навыками и умениями работы, молодой учитель чувствует себя увереннее, закрепляется его убеждение в правильном выборе профессии. Особое внимание уделяется индивидуальной работе, а в результате молодые коллеги смело заявляют себя на аттестацию, растет их профессионализм. В организации педагогического клуба заложены следующие принципы: возможность развивать и укреплять неформальные отношения в коллективе; создание условий для регулярных и содержательных встреч; взаимопомощь в саморазвитии и преобразовании себя и окружающего мира на основе подлинного сотрудничества; возможность учесть в работе интересы и возможности участников; обеспечение преемственности и непрерывности работы педагогического коллектива.

Мы стараемся сделать встречи педагогов насыщенными, и, в то же время, интересными и доступными для восприятия. Все встречи проходят после уроков, поэтому в Клубе создается дружественная неформальная обстановка, в которых происходит смена деятельности для педагогов: они активно участвуют в ролевых и коммуникативных играх, творческих номерах, и общаются друг с другом. Молодые педагоги получают ответы на самые разносторонние вопросы, в том числе и правового характера, которые могут возникнуть в процессе трудовой деятельности (заключение трудового договора, права и обязанности учителя, урегулирование трудовых отношений и т.п.) У молодых педагогов есть возможность увидеть приемы педагогического мастерства своих коллег, которые, наверняка, помогут их самоутверждению в педагогической деятельности. Их интересуют навыки ораторского мастерства, языковая культура педагога, педагогический этикет и многое другое.

Итак, работа в Клубе предоставляет педагогу уникальную возможность развития его профессиональных и личных качеств, повысить уровень психолого-педагогической компетентности, обогатить его в культурном, нравственном и эстетическом отношении. Клубная деятельность позволяет педагогу более эффективно выполнять свою профес-

сиональную деятельность, а именно обеспечивает его стремление к максимальной гибкости, способность к эмпатии, умение придать личностную окраску преподаванию, овладение навыками педагогического общения. Школьная жизнь, совместная работа в одних классах, общность интересов, постоянное общение с учениками, их родителями и администрацией школы, отсутствие опыта педагогической работы подталкивает молодых учителей к объединению и обмену опытом.

Опыт работы Клуба «Педагогический педагог» показывает, что такая форма деятельности педагогов является эффективным пространством для построения индивидуальной профессиональной траектории молодых педагогов, их творческого сотрудничества и взаимобмена педагогическими приемами и наработками.

УДК 374.31

Сетевое взаимодействие как средство подготовки студентов факультета начального образования к педагогической деятельности

Галямова Эльмира Махмудовна, к.п.н., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», доцент кафедры исследовательской и творческой деятельности в начальной школе, e-mail: emgerasimova@yandex.ru; Черкасова Екатерина Сергеевна, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», аспирантка, ассистент кафедры теории и практики начального образования, e-mail: kate150788@rambler.ru

Изменения и преобразования, происходящие в системе подготовки студентов в высшей школе, заставляют задуматься об использовании новых технологий подготовки учителя к педагогической деятельности. В содержательной части статьи описан опыт работы и предлагаются технологии, направленные на подготовку студентов к педагогической деятельности в рамках сетевого взаимодействия. Технологии апробированы при работе со студентами факультета начального образования МПГУ.

Ключевые слова: исследование; методика преподавания технологии; студенты факультета начальных классов; младшие школьники.

Network-based cooperation as facility for training students in pedagogical work

Galyamova Elmira, PhD, Moscow State Pedagogical University, Department of Research and Creative Activities in Elementary school, lecturer

Cherkasova Ekaterina, Moscow State Pedagogical University, Department of Elementary school Theory and Practice, postgraduate student, assistant

Changes and reorganization in the higher educational system motivate teachers to use new technologies in their work. Intentional part of article describes accumulated experience and proposes the approach for training master's degree students for pedagogical work in computer network cooperation environment. Approach has approved in training master's degree students from Elementary School faculty of Moscow State Pedagogical University.

Keywords: research; methods of teaching art and craft; students; faculty Elementary School Teacher.

В последнее время в системе образования активно набирает обороты и становится практически необходимым сетевое взаимодействие. Система сетевого взаимодействия – структура взаимоотношений и контактов, где каждый участник – узел сети, сообщество единомышленников. Сеть создается на добровольной основе, удерживается общей проблематикой и интересами всех членов сети, и осуществляется на основании договора между организациями.

Сеть всегда является результатом проектного замысла, поскольку участники должны находиться в едином целеполагании, согласовывать механизмы и схемы взаимодействия, договариваться о результатах деятельности. В процессе такого взаимодействия повышаются ресурсные возможности обучающихся, реализуется индивидуализация

образования, так как студенты обеспечиваются постоянным сопровождением профессионалов высокого уровня.

Сетевое взаимодействие позволяет усиливать ресурс любого образовательного учреждения за счет ресурсов других учреждений, помогает получить экспертизу собственных разработок, расширить перечень образовательных услуг для студентов, оказывать взаимную консультативную помощь и поддержку (супервизия) [1]. Перечислим некоторые из возможных сетевых линий: педагог–студенты – проведение совместных исследовательских работ; студенты–студенты–оформление профессиональной групповой страницы в сети; исследование, проводимое между студенческими группами, учащимися разных учреждений; педагог–педагогическое сообщество – взаимодействие, обмен опытом; студенты–педагогическое сообщество – представление результатов студенческой науки; студенты–будущие работодатели – оформление страниц профессионального сайта, электронного портфолио; студенты–родители учащихся – проведение мастер-классов.

Почему при очевидных выгодах сетевое взаимодействие всё-таки не привлекает педагогов, учителей, воспитателей? Основная проблема – осознанное уклонение от участия, из-за дополнительной нагрузки: временной, интеллектуальной, эмоциональной, нежелания делиться своим опытом, неготовности к инновациям, в том числе к освоению новых дистанционных форм общения. Из опыта работы факультета начального образования МПГУ можно сделать вывод, что привлечение молодых специалистов, активных выпускников, студентов, магистрантов, аспирантов, позволяет решить часть вышеназванных проблем и заложить основу культуры сетевого взаимодействия. Платформой, на которой строилась дистанционная коммуникация, являлась система LMS Moodle, которая при всех своих посредственных возможностях, довольно хорошо решала поставленные перед ней задачи организации взаимодействия на уровне вуз-школа-вуз.

Выделим ресурсы сетевого взаимодействия на нескольких примерах.

Во-первых, интересна возможность рокировки ролями, что влечет за собой обмен опытом, подразумевает общение активных участников, каждый из которых, в зависимости от ситуации и решаемой задачи, может выступать как в роли активного элемента, так и его со-участника, со-действующего, или в роли осуществляющего руководство. Рассмотрим пример такого взаимодействия на основе сценария урока, так как он является важнейшей составляющей ежедневной, рутинной работы учителя, поскольку урок занимает колоссальное количество времени общения учителя и учеников. В данном примере студенты составляют сценарий урока технологии или изобразительного искусства под руководством преподавателя. Объединившись в пары, один студент проводит урок, второй его записывает на видео, *оценивает* деятельность учителя и учеников по каждому из этапов, *кратко анализирует* и *комментирует*.

Каждый этап урока оценивается по трехбалльной шкале 0-1-2. При отсутствии оцениваемого этапа урока ставится – 0 баллов. При формальном проведении – 1 балл. При видимом творческом подходе, с учетом формирования УУД у детей – 2 балла. Этапы урока: тема (мотивация), цель, беседа (актуализация знаний), техника безопасности, работа над изделием, физкультминутка, дидактическая игра, рефлексия, оценка работ, формирование УУД [2].

Краткий анализ подразумевает описать положительные и отрицательные моменты в проведении урока. Описание: «всё хорошо», «интересно», «скучно», «детям понравилось» и подобные не отвечают предъявляемым требованиям. Приведем пример удачного анализа: «Цель урока дает возможность определить основные моменты выполняемого задания, на которые учителю следует обратить особое внимание, поэтому цель урока дети должны сформулировать самостоятельно, в данном же случае учитель обозначил её сам. Однако затем дал интересное задание, позволяющее детям проявить

самостоятельность: «пустил» изделие по рядам, чтобы учащиеся внимательно его рассмотрели и подумали, что они уже знают и умеют, а чему ещё нужно будет научиться».

В *комментариях* необходимо указывать конструктивные способы решения недоработанных студентом этапов урока. Поощрялись полные, развернутые советы, например: «Этап Техника безопасности. Перечисленные списком правила работы тем или иным инструментом, как было предложено на данном уроке, учащиеся обычно пропускают мимо ушей. Но мы знаем, что дети любят соблюдать правила в игре, поэтому на каждую парту можно положить красивый свиток с законами урока, и, как только замечаются нарушения правил техники безопасности и дисциплины, посмотреть ребенку в глаза, улыбнуться и сказать: «Свиток!».

Проведённые студентом уроки оценивают: студент-напарник, снимавший видео; студент другого вуза; независимый учитель из другой школы, который не знает студента. Уроки анализируют и комментируют: преподаватель ФНО; преподаватель другого вуза; учителя. Значение для участников процесса:

1. студент проводивший занятие получает компетентное заключение с разных точек зрения;
2. студент оценивающий получает опыт: проведения урока; решения проблемных ситуаций со стороны;
3. учитель: знание новых методических приемов и их реальное воплощение;
4. преподаватель вуза: объективную оценку от студента (что получилось, что нет); объективную оценку от учителя.

Рокировка ролями заключается в том, что каждый участник процесса может выложить свои записи уроков для общего анализа, комментариев и конструктивной оценки, то есть взгляда со стороны.

Во-вторых, удобно иметь единую среду взаимодействия, когда информация открыта для всех участников, и можно создавать единую базу данных, например, выполняя методические задания творческого, поискового, исследовательского характера: анализ, или скорее экспертиза, учебника, который входит в федеральный перечень Минобрнауки по определенным критериям; выделение из учебника заданий, содержащих интегративный подход; формирующих межпредметные связи; направленных на развитие: внимания, памяти, творческого мышления или коммуникативных навыков; преобразование заданий из учебника так, чтобы они были направлены на формирование УУД.

В-третьих, задания можно выполнять дистанционно, необязательно присутствие участника процесса в аудитории или классе. Некоторые студенты и учителя стесняются выкладывать свои работы, беспокоясь о негативных отзывах. Учитывая это, задания должны формулироваться исключительно в рамках конструктивной оценки, а выявленные ошибки приветствоваться, разбираться, за счёт этого снимается напряжение и работа совершенствуется.

В-четвертых, организация и проведение мастер-классов. Такая практика позволяет студентам как будущим педагогам погрузиться в атмосферу профессиональной деятельности и перенять опыт мастера в той или иной области. Мастер-классы могут проводиться как на базе университета, в котором обучается студент, так и на базе образовательных учреждений: школы, учреждения дополнительного образования, дворцы культуры, музыкальные и спортивные школы, городской методический центр и т.д.

Во время мастер-класса у участников есть возможность изучить ряд разработок по теме конкретного мероприятия, поучаствовать в обсуждении полученных результатов, получить консультации и ответы на интересующие вопросы, обсудить свои разработки, высказать предложения по решению актуальных проблем. Такие практические занятия позволяют не столько сообщить и освоить информацию, сколько передать способы деятельности, будь то приём, метод, методика или технология. [3]

В-пятых, в LMS Moodle существует возможность выкладывать аудиозаписи, что позволяет значительно сократить время каждому участнику взаимодействия на выполнение заданий, направленных на анализ, экспертизу, рефлексии и т.п. Вместо кропотливого письменного описания, можно записать голосовое сообщение и приложить его в ответ на задание. Поскольку вход в LMS Moodle осуществляется исключительно через корпоративную почту и по паролю, то все опубликованные на портал материалы строго конфиденциальны и видны только участникам сетевого взаимодействия данного проекта. Однако результатами в сокращенной форме, специально отобранными и должным образом подготовленными, можно и нужно делиться со всеми, кто в них может быть заинтересован: учителя, родители и т.п. В нашем случае был создан канал на сайте youtube.com под названием «Педагогическое сопровождение детства», с различными рубриками, одна из которых «Педагогические странички».

Подготовка учителя к творческой педагогической деятельности сложная и нетривиальная задача, которую трудно решить за то непродолжительное время, отведённое на одну дисциплину. И возможности сетевого взаимодействия расширяют сферу деятельности преподавателя ведущего предмет, за счёт вовлечения других преподавателей, обмена мнениями, современными информационно-коммуникационными возможностями.

1. Землянская Е.Н., Ситниченко М.Я. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики студентов в условиях сетевого взаимодействия по программе магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) // Преподаватель XXI век. – 2015. – №2. – Часть 1. – С.107 – 139.

2. Галямова Э.М. Технологии развития творческого мышления у будущих учителей начальной школы и младших школьников // Школа будущего, 2015, – № 2. – С. 55-60.

3. Ширина Н.В. Мастер-класс как современная форма аттестации в условиях реализации ФГОС. Алгоритм технологии, модели и примеры проведения, критерии качества. Волгоград: Учитель, 2013. – 277с.

УДК 374.32

Научно-просветительский проект «Университетские субботы» в МПГУ

Длугач Надежда Николаевна, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Управление профессиональной ориентации и содействия трудоустройству, ведущий специалист отдела организационно – методического обеспечения социально образовательных проектов, e-mail: nn.dlugach@mpgu.edu; Длугач Валерия Валерьевна, ФГБОУ ВО МПГУ, Управление профессиональной ориентации и содействия трудоустройству, инспектор отдела профориентационной работы, e-mail: v_v_dlugach@mail.ru

Статья содержит информацию о научно – просветительском проекте «Университетские субботы». Проект является одной из форм дополнительного и развивающего образования для обучающихся и всех желающих.

Описаны цели, задачи, основные тематические направления проекта, а также перспективные возможности. Обоснована необходимость реализации проекта в МПГУ.

Ключевые слова: проект; Университетские субботы; развивающее образование; лекторы; профессиональная ориентация; самоопределение.

Scientific-educational project «University Saturdays» at Moscow state pedagogical University

Dlugach Nadezhda, Moscow Pedagogical State University, Office for Occupational Guidance and Employment Support, Administrative and Methodological Support of Socio-educational Projects Unit, leading specialist

Dlugach Valeria, Moscow Pedagogical State University, Office for Occupational Guidance and Employment Support, Occupational Guidance Unit, specialist

The article contains information about scientific and educational project «University Saturdays». The project is a form of complementary and developmental education for pupils, students, teachers and others.

It describes the goals, objectives, the basic thematic directions of the project, as well as promising opportunities. In the article the objectives of the necessity of project implementation in Moscow state pedagogical University are given.

Keywords: project; University Saturdays; developmental education; lecturers; professional orientation; self-determination.

Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает не только образовательные программы для получения начального, общего, профессионального, высшего образования, но и внедрение и развитие программ и проектов дополнительного и развивающего образования, тем самым вносит обучающий, а также культурный компонент в жизнь общества.

МПГУ является на сегодняшний день одной из ведущих научно – образовательных площадок города Москвы и одним из активных участников проекта «Университетские субботы», продолжая замечательную традицию открытых лекций. Эта традиция поддерживается и сейчас и охватывает широчайший круг участников: от школьников разного возраста, студентов колледжей, кадетских корпусов и разных вузов до слушателей старшего поколения. Важнейшей задачей образования является предоставление возможностей для всестороннего развития личности, качественного обучения, профессионального самоопределения, интеллектуального самосовершенствования [1].

Самые разнообразные образовательные технологии предлагает МПГУ обучающимся образовательных организаций и всем слушателям, в том числе успешно реализующийся с 2014 года научно – просветительский проект «Университетские субботы». Целью проекта является, прежде всего, раскрытие интеллектуальных, научных, обучающих, просветительских возможностей университета, профессиональная ориентация и навигация в будущей профессиональной деятельности учащихся, популяризация профессии учителя. Важнейшая задача проекта – привлечение абитуриентов в старейший вуз, а также – укрепление имиджа университета в образовательной и социальной среде. Проект предоставляет прекрасные возможности всем желающим от самоопределения до самосовершенствования. В нём представлены 14 Институтов и факультетов, охватывает широчайший круг тематик. Каждое занятие неповторимо, содержит информацию как целенаправленную предметно, так и обогащающую дополнительными знаниями. Любой слушатель может найти мероприятие по своему желанию и интересу.

Наряду с освоением необходимого начального и среднего образования, учащиеся имеют возможность получить дополнительные знания, которые могут формировать метапредметные навыки, так необходимые в современном информационном пространстве. Студенты могут приобрести конкретные навыки на мастер – классах и тренингах. Родители и взрослые – поддержать свой интеллектуальный уровень, найти и узнать ответы на интересующие их вопросы, а также – получить новые знания. Популярность проекта из года в год неуклонно растёт. В 2015 году «Университетские субботы» в МПГУ посетили свыше 7 тысяч человек.

Актуальными в 2015 году явились мероприятия, посвящённые Дню Победы в Великой Отечественной войне, демонстрация научно – технических достижений в Институте физики, квест – игры по профессиональной ориентации, физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия, концерты хоровой музыки, творческие мастер – классы. Важность проекта ещё и в том, что в слушателях пробуждается желание к познанию, к освоению нового, к исследованию, к использованию полученной информации в обучении, в собственной жизни. Сейчас невероятно популярно проект-

ное образование. И научно – просветительский проект «Университетские субботы», в частности – мастер – классы, именно на это и направлены. Слушатель, получая знания, создаёт новые проекты в своей жизни, обучении, социуме и пытается успешно их реализовать. Наиболее актуальная направленность мероприятий проекта: естественно-научная; гуманитарная; психолого-педагогическая; развитие личности; творчество и творческое развитие.

В рамках Института физики и информационных технологий слушателям предоставляется возможность посетить обсерваторию, уникальные физические лаборатории. В этих лабораториях не только современное оборудование, но и проводятся научные исследования, происходят открытия. Физическая лаборатория, помимо собственно исследований и обучения, предоставляет возможность увидеть своими глазами проведение необычных ярких уникальных опытов - природных явлений. Всё здесь говорит о деятельной науке. Гуманитарная направленность представлена исследовательскими лекциями по Древней, Отечественной и Новейшей истории, тренингами и мастер – классами по иностранным языкам. Мастер – классы по русской литературе и русской словесности (ведущая – И.Г. Минералова) вдохновляют и пробуждают творческое мышление.

Педагоги и психологи с ранних лет сопровождают каждого человека, помогая становлению личности, встраиванию в социальную среду, самоопределению. Психолого-педагогическая направленность представлена тренингами о познании себя, своего места в жизни, понимании межличностных отношений, владения собой и ситуаций.

Актуальным всегда является направление развития личности. Проект предлагает лекции и мастер – классы социально – гуманитарной направленности. Здесь можно углубить свои знания по вопросам права и в области Российского законодательства, получить практические знания по умению учиться успешно, а также научиться встраиваться в современные условия выбора профессии.

Проект представляет и творческие занятия и мастерские. Посетив творческие мероприятия Института искусств, можно получить навыки в художественном рисунке, изготовлении тематических ручных поделок, а также – мастер – класс в вокальном пении и виртуозной игре на некоторых музыкальных инструментах. Хоровые коллективы МПГУ создают прекрасную атмосферу концерта - праздника.

Участники проекта всегда с большим энтузиазмом принимают участие во всех мероприятиях, размещаю на сайте Департамента города Москвы свои восторженные отзывы. Говорят и пишут о том, что с удовольствием примут ещё раз участие в занятиях. После лекций проекта слушатели остаются и задают дополнительные вопросы. Здесь происходит живой диалог не только с преподавателем, но и непосредственно с предметом изучения через лектора. Для углубления знаний на сайте МПГУ всегда можно найти теоретические материалы и список публикуемых работ, монографий каждого лектора и преподавателя, которые проводят мероприятия.

Лекции и мастер-классы проводятся выдающимися преподавателями, докторами и профессорами университета. Анализируя результаты проведения своих мероприятий, они постоянно обновляют материал, креативно подходят к проведению лекций и тренингов, ориентируясь прежде всего на слушателя. По уникальным лекционным материалам университетом выпускается сборник: «Университетские субботы» в МПГУ. Проект разными способами сам себе создаёт имидж и популяризирует проводимые преподавателями мероприятия, в том числе и благодаря слушателям, которые приходят на проект.

Наше общество находится в постоянно меняющемся мире. За год информационное поле увеличивается в несколько раз. Дополнительное образование, самообразование призваны восполнять со стремительной скоростью уходящие вперёд знания о новых технологиях, о действительности, изменениях жизненного пространства. МПГУ и организаторы мероприятий проекта предоставляют возможность каждому желающему

присоединиться к новым современным знаниям, совершенствованию интеллектуально-го уровня, развитию творческого потенциала личности.

В связи с высокой потребностью в дополнительном образовании для развития личности в современном обществе, для определения будущей профессиональной деятельности и выстраивания жизненной навигации учащихся, научно – просветительский проект «Университетские субботы» является перспективным и востребованным.

1. МПГУ на образовательном поле Москвы: Сборник статей. Посвящён 140-летию вуза (1872 – 2012) – М.: МПГУ; Прометей, 2012. – 242с.

2. Материалы II научно – практической конференции «Российский учитель в системе современного образования» (26.03.2013 – 28.03.2013) – М.: МПГУ; Прометей, 2013. – 330с.

УДК 796.07.05, 37.025

Эмоционально-волевой и духовно-нравственный контексты интеллектуально-го запроса юных спортсменов на вербальное сопровождение образовательного процесса

Кузьменко Галина Анатольевна, к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Институт физической культуры, спорта и здоровья, профессор, e-mail: kuzmenkoga2010@yandex.ru; Савкин Александр Сергеевич, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Институт физической культуры, спорта и здоровья, студент 3 курса, e-mail: as.savkin@fk.mpgu.edu

В статье рассмотрено содержание интеллектуального запроса на контекст вербально-го взаимодействия в системе «тренер–спортсмен», развивающего эмоционально-волевою и духовно-нравственную сферы личности подростка. Преломление объективных требований образовательного процесса в эмоционально-волевой сфере, социальных ценностях и мировоззренческих позициях личности, удовлетворение текущих образовательных запросов на содержание вербального сопровождения процесса спортивного совершенствования инициируют успешное саморазвитие интеллектуальных и двигательных способностей подростка-спортсмена.

Ключевые слова: подросток-спортсмен; спортивное совершенствование; интеллектуальный вербальный запрос; эмоционально-волевой, духовно-нравственный контекст.

Emotional-Willful and Moral Contexts of Young Sportsmen's Intellectual Demands for Verbal Assistance of Educational Process

Kuzmenko Galina, PhD in Pedagogics, Assistant Professor, Moscow Pedagogical State University, Physical Culture, Sport and Health Institution, professor, Savkin Alexander, Moscow Pedagogical State University, Physical Culture, Sport and Health Institution, student

The article deals with the contents of the intellectual demand in the context of the verbal influence in the relationship «coach – sportsman», developing the emotional-willful and moral spheres of the teenager's personality. The overcoming of the objective demands of the educational process in the emotional-willful and moral spheres, social values and viewpoint positions, meeting current educational demands to support the verbal assistance of the sport perfection initiate the successful self-development of intellectual and motion abilities of the teenager-sportsman.

Keywords: a teenager-sportsman, the sport perfection, the intellectual verbal demand, the emotional-willful and moral context.

Эффективность вербальной коммуникации в совместной развивающей деятельности тренера и юного спортсмена обусловлена множеством факторов, существенным среди которых является удовлетворенность подростка взаимодействием, ориентированным на воспитание эмоционально-волевых и духовно-нравственных качеств, направленно

влияющих на личностное и предпрофессиональное развитие в равноправном сотрудничестве. Соорганизация требований к деятельности между позициями «хочу» и «надо» характеризует такие личностные предпосылки оптимизации процесса спортивного совершенствования, которые отражаются в мотивационной, эмоционально-волевой и духовно-нравственной сферах подростка-спортсмена. Очевиден факт, что педагогическая инициатива на воспитание адаптивных качеств, формирование умений и способностей к спортивной деятельности обусловлена коммуникативной компетентностью тренера и юного спортсмена, в основе которой лежит вербальный интеллект личности. Рассматривая требования Профессионального стандарта педагога, отражающие уровень развития коммуникативных умений спортивного педагога, можно выделить ряд требований, обусловленных развитием вербального интеллекта: «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий; использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики» [2, с. 2], что усиливает актуальность развития коммуникативной компетентности тренера и лежащего в ее основе вербального интеллекта.

Цель исследования: изучить содержание интеллектуального запроса юных спортсменов на вербальное сопровождение образовательного процесса в эмоционально-волевом и духовно-нравственном контекстах. **Методы исследования:** анкетирование, интервьюирование, методы описательной статистики. Контингент: спортсмены-подростки 14-15 лет, обучающиеся в Центрах спорта и образования «Чертаново», «Самбо-70», ДЮСШ № 1, ДЮСШ № 2 г. Москвы. **Организация и результаты исследования:** В ходе исследования нами проведено анкетирование 120 подростков-спортсменов и 30 тренеров ДЮСШ и СДЮСШОР с целью изучения образовательного запроса на содержание вербального сопровождения образовательного процесса. Юные спортсмены описывали, какие слова-термины, слова-характеристики и в каких контекстах инициируют на эффективную самоорганизацию учебно-тренировочного процесса: самообучение, самовоспитание, саморазвитие. Вместе с тем, тренеры охарактеризовывали «слово тренера, спортивного педагога» как средство мобилизации эмоциональных, волевых, духовно-нравственных ресурсов юного спортсмена. Сложность заполнения анкеты состояла в систематизации респондентом актуальных характеристик слова «с чистого листа», без наводящих вопросов. Результаты анкетирования и интервьюирования показали следующую проблематику: качественные характеристики слова, выражающие образовательные запросы юных спортсменов, превышают в разы представленные тренерами слова-термины. Организационный прием осуществления опроса «1:4» как 1 тренер и его 4 спортсмена демонстрирует диспропорцию не только в уровне информационной компетентности самого тренера, но и в его эмпатии, деятельной готовности к реализации запрашиваемого контекста слов и демонстрации арсенала соответствующих личностных и профессиональных качеств. В реальной профессиональной ситуации на 1 тренера приходится не 4, а 60 и более юных спортсменов, что увеличивает количество образовательных запросов на контексты вербального и деятельностного сопровождения.

Уровень удовлетворенности профессиональной коммуникацией в системе «тренер-спортсмен» обусловлен типами поведения тренеров: 1) тренеры, демонстрирующие демократический стиль управления спортивной командой, с ориентацией на индивидуализацию развития актуальных качеств личности юного спортсмена, в полной мере удовлетворяют образовательный запрос (16,6% от выборки); 2) тренеры, не в полной мере удовлетворяющие образовательный запрос, применяющие смешанные стили

управления спортивной командой (60,1%); 3) тренеры, в большинстве случаев не удовлетворяющие образовательный запрос юных спортсменов, применяющие авторитарные стратегии (23,3%). Л. С. Выготский в свое время обратил внимание на тот факт, что «развитие практического интеллекта ребенка < ... > идет по < ... > пути тесного сплетения речевого и практического мышления [1, с. 9], в связи с этим, формируя деятельностную готовность подростка-спортсмена к успешной самореализации в спортивной деятельности важно развивать умения вербализовывать образовательные запросы, эффективно взаимодействовать, получая требуемую психолого-педагогическую поддержку для развития адаптивных качеств личности.

Заключение. Оптимизация вербального сопровождения образовательного процесса среди подростков-спортсменов, запрашивающих эмоционально-волевой и духовно-нравственный контексты слова-действия, возможна через развитие профессиональных компетенций у тренеров, демонстрирующих 2-ю и 3-ю тенденции профессионального поведения в межличностных взаимодействиях. Отношение к слову у подростка-спортсмена закладывается с детства – в общеобразовательной и детско-юношеской спортивной школах, обновляется и достраивается в процессе предпрофессионального и профессионального образования юного спортсмена. Педагогу важно воспринимать образовательные послы обучающихся, опираясь, в том числе, и на понимание смыслов, представленных студентом 3 курса ИФКСиЗ МПГУ Александром Савкиным, и постигая, каким должен быть процесс образования, воспитания и развития личности подростка-спортсмена в ключевых отбираемых словах...

КАКОЕ ОНО – СЛОВО ТРЕНЕРА?

Это слово должно созидать
храмов светлые стены,
И нести информацию кротко, с умом,
Проникать без преград в подсознание смело.
Препраждать его смыслом – ну, только с трудом.
Нет здесь терминов, будет множество строк
В этом кротком, но ясном мотиве,
Лишь однажды сказав, чтоб внимали без слов,
Как посыл очень старой картины.
Непредвзятость пусть будет основой основ,
Перед ним все равны – и богач, и бедняк,
Повторять не устану: ведь соткан из слов
Наш могучий язык. Я могу быть не прав?
Но пытаются многие, будто бы вирус,
Очернять его, делать беднее наш слог,
Искажать его суть без ответа за смыслы,
Заменяя бумагой папирус,
где легко написать и стереть –
Я б так в жизни не смог.
Время нашей учебы летит сквозь мгновенья:
За неделей – неделя, за месяцем – год.
Педагоги возрастают в моем поколенье,
Ученик стал учителем – времени ход.
Как владеть надо словом, чтоб не было страшно
За немыслимость бунтов социальных слоев?
Мудрость в смысл заложить должен каждый
из каждых,
И внести в него сердце, и волю, и разум,
и что-то свое!
Ведь личностью стать невозможно без слова,

Посыл – сохранить развивающий смысл,
Озвучить Идею, Движение к Свершеньям,
Сберечь Равновесие, Не навредить!
Шагнуть в неизвестность спортивных открытий,
Постичь психологию личности в мире,
Коснуться высокой спортивной культуры,
Услышать дыхание эллинских времен,
Внимать мудрым мыслям
всех преданных лире,
В ученье упорном владения словом
Освоить до тонкостей каждый прием!
Уметь Возвышать Словом Душу Ребенка,
Подняв до Высот, до Бескрайней мечты!
Чтоб крылья возрастали от слов педагога,
Что «В Ваших ладонях весь солнечный мир!»
Пусть каждый ребенок в спортивной вселенной
Взметнется к квазарам, среди звезд – в небеса!
Освоит сокровище знание темы
В мгновеньях летящего выстрелом дня!
Вразрез временам при движении к цели,
Пусть слово Питает Развитие Сил,
Понятие Сущности:
«Шаг познающего – Выше препятствий и терний!»,
А смысл Совершенства – в Даренье
Достижений в спорте от себя – другим!

Пусть каждый ребенок в спортивной карьере
Постигнет кладезь тренерских идей,
Пусть жажда знания влечет к свершениям:
Понять и осознать, освоить и открыть!

Осмыслить, оценить, определить,
Проверить, проиграть, учесть и применить,
Содействовать, сотворчеством соединить,
Свершить, создать, преобразить –
Стать Всем, чем тренер хочет и умеет наделить!

Шагнуть далёко-далеко в спортивных достижениях,
А слово тренера по-прежнему ведет
Вперед, и ввысь, и вдаль, и вглубь
– к Преодолению и к Совершенству!

Каким должно быть слово тренера:
Сухим? Сырым?
Нет!
Зрелым! Выдержанным!
Емким! Кратким! Мощным! Справедливым!
Веселым! Творческим! С порывом!
С Надеждой! С Верой! С Вы-со-той!

И каждый день – как светлый миг,
Где слово учителя, друга, наставника

Вновь необычно как редкость и ново!
Вот таким, мы считаем, должно быть оно –
Нерушимое,
мудрое
тренера слово!

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 6. – С. 9.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

УДК 37.013

Интегративный день как способ достижения метапредметности общего образования

Кузнецова Наталья Евгеньевна, директор ГБОУ СОШ №1005 «Алые паруса», e-mail: school1005@mail.ru; Сулейманова Юлия Фаритовна, кандидат исторических наук, ГБОУ СОШ №1005 «Алые паруса», заместитель директора, e-mail: sulejman-juliya@yandex.ru; Теремов Александр Валентинович, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», профессор кафедры естественнонаучного образования и коммуникативных технологий, e-mail: kafedmet@yandex.ru

В статье рассматривается интеграция содержания общего образования как тенденция развития образовательных систем и интегративный день как форма интегративного образования обучающихся общеобразовательных организаций и способ достижения метапредметности общего образования.

Ключевые слова: интеграция содержания образования; интегративный день; метапредметность общего образования.

Integrative day as a method of metasubject approach in secondary education

Kuznetsova Natalya, School №1005 «Alye Parusa», Headmaster, Suleymanova Yuliya, PhD (Historical Sciences), School №1005 «Alye Parusa», Deputy director,

Teremov Alexander, Doctor of Education, Professor, Moscow State Pedagogical University, Department of Science Education and Communication Technologies, professor

The article discusses the integration of the content of education as the tendency of development of education systems and integrative day as a form of integrative education of students in education organizations and a method of achievement of metasubject approach in Secondary education.

Keywords: integration of education of educational content, integrative day, metasubject approach in Secondary education.

В принятых ФГОС основного общего и среднего общего (полного) образования впервые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы определены на личностном, метапредметном и предметном уровнях. И если предметные результаты хорошо известны, то метапредметные и личностные результаты оказались малознакомыми для учителей. Приведенные в стандартах формулировки вызвали в педагогическом сообществе неоднозначность их сущностного понимания. Одни учителя стали отождествлять метапредметность с универсальными учебными действиями обучающихся – познавательными, коммуникативными, регулятивными, контрольно-оценочными и др. Другие стали придерживаться того мнения, что метапредметность достигается только в работе с метазнаниями, собранными в специальных

курсах, так называемых «метапредметах», которые еще предстоит разработать. Направляется вопрос: Как достигать метапредметных результатов сейчас, т.е. в традиционной уже сложившейся в общеобразовательной школе предметной системе обучения?

Опыт нашей работы позволяет утверждать, что учитель-предметник может существенно не выходя за рамки «своего» учебного предмета реализовывать педагогические действия, направленные на достижение метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, выделяя в содержании образования знания-интеграторы, проектируя интегративные формы образовательной деятельности. В основу нашей концепции метапредметной интеграции содержания образования положены общедидактические принципы культуросообразности, гуманизации, целостности, дополнительности, системности, фундаментальности, контекстности и диалогичности знаний [1]. Они дополнены предметно-содержательными принципами: отбора учебного материала в соответствии с его целями, задачами и возможностями усвоения школьниками; организации взаимодействия обучаемых с содержанием учебного материала, с личностью учителя и классным коллективом.

Интеграция различных сторон жизни общества, естественнонаучных и гуманитарных знаний, сферы природы и культуры стала одной из характерных черт современности. В образовании интеграция как процесс достижения его целостности наблюдается не только в содержании, но и в деятельностном, социальном и культурном аспектах. Как системное явление интеграция обладает сложной структурой – взаимосвязями между составляющими ее элементами, подсистемами, задаваемыми содержательными и процессуальными составляющими образования. Эти связи, в первую очередь, определяются набором объектов изучения естественных, гуманитарных и социальных наук, с которыми школьники знакомятся в школе; общими подходами к построению целостного, системного знания; общенаучными и частнонаучными методами исследования природной и социокультурной действительности; контекстами, сопровождающими учебный материал и др. Основная цель интеграции содержания образования – обеспечение доступности для обучающихся его содержания; устранение излишней усложненности учебного материала; более эффективное использование учебного времени за счет исключения дублирования учебной информации. Интеграция также помогает значительно усилить познавательную деятельность обучающихся в процессе обучения, способствует соединению знаний, приобретенных из разных предметных областей и учебных предметов, что обеспечивает их целостность и системность. Кроме того, интеграция содействует устранению многопредметности учебного плана, «второстепенности» ряда учебных предметов; изменяет у обучающихся общую мотивацию к учебе; создает широкие возможности для применения активных форм организации образовательного процесса.

В этих условиях на первый план выходит задача создания в общеобразовательных организациях творческих объединений учителей, способных к обновлению содержания учебных предметов на основе идеи интеграции; разработки организационных форм обучения и воспитания, обеспечивающих целостное развитие личности школьника [2]. В качестве компонентов интеграции выступают выбор интегрирующего фактора, уточнение способа и выделение ступеней интеграции от интегрированных уроков и дней до интегрированных курсов. Востребованность построения интегрированных областей знания образования высокая, большинство педагогов признает факты дублирования учебного материала во многих учебных предметах, недостаточного использования межпредметных и межцикловых связей, необходимость обеспечения работы по выполнению требований ФГОС в части достижения метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы.

В рамках деятельности научно-образовательной площадки МПГУ «Интеграция содержания общего образования как способ достижения обучающимися метапредметных результатов освоения основной образовательной программы» в ГБОУ СОШ № 1005

«Алые паруса» СЗАО г. Москвы в 2014/2015 учебном году нами была апробирована методика интегративного дня – особой организационной формы образовательного процесса, предполагающей на протяжении одного учебного дня проведение в нескольких параллельных классах серии интегрированных уроков и внеурочных занятий, раскрывающих одну общую тему. Такой темой для интеграции в прошедшем году нами была выбрана знаменательная дата – 70-летие Победы в Великой Отечественной войне.

В учебном материале уроков и внеурочных занятий были выделены следующие содержательные линии и способы организации знаний: 1) сквозные связи знаний; 2) гносеологические возможности усвоения знания; 3) историко-культурологический потенциал знаний; 4) структурность представления информации; 5) эстетическая компонента знания; 6) аксиологическая составляющая знаний. Так, на уроке, посвященном истории военных побед России, школьники вспоминали славный путь русского оружия, используя для этого исторические даты и географические названия на карте. Высокий эмоциональный настрой, сопровождаемый лингвистическим анализом текста, был присущ внеурочным занятиям «Песни военных лет» и «Фронтовые письма». На первом из них школьники исполняли «караоке» песни «Священная война» и «В землянке». Большое впечатление на обучающихся произвели фронтовые письма, которые учителя принесли из своих семейных архивов. Школьники не только познакомились с письмами военных лет, но и сами приняли активное участие в написании писем фронтовикам, научились складывать их треугольником, украсили письма аппликациями. История криптографии, создания первой шифровальной машинки рассматривалась на занятии по информатике, успехи военно-полевой хирургии и использование животных во время Великой Отечественной войны – на уроке по биологии, а развитие оптических приборов – на занятии по физике. Значение английских морских конвоев, их вклад в бесперебойную доставку транспортными судами военных грузов в Мурманский порт, обсуждалась со школьниками на интегрированном уроке истории и английского языка и др.

При реализации методики интегративных уроков и внеурочных занятий на практике происходило кооперирование деятельности учителей-предметников. На таких организационных формах обучения информационная, организационная, контролирующая и иные функции педагогов объединялись единой интегрирующей целью, общими задачами урока и внеурочного занятия. Структура таких организационных форм интегрированного образования включала следующие этапы: а) вступление, в котором учителями ставились цель, задачи, актуализировались имеющиеся у школьников опорные знания; б) основную часть, где учителями раскрывалось интегрированное содержание учебного материала; в) заключение – подведение итогов, оценивание работы обучающихся. Уроки и внеурочные занятия были сняты на видео, выложены на сайт интернет-журнала «Завуч.info», после чего была проведена Всероссийская видеоконференция, на которой учителя поделились своим опытом интегрированного образования.

Объединение уроков и внеурочных занятий с помощью интегративного дня создало предпосылки для повышения единства педагогических действий учителей-предметников, работавших в нескольких параллельных классах. Сдвоенные в сетке расписания уроки, трансформация их содержания в направлении межпредметного взаимодействия, создали педагогические условия для формирования у школьников более целостного и личностно значимого представления о Великой Отечественной войне, появившегося в результате «эффекта погружения» в интегрированный учебный материал. Внимание обучающихся меньше рассеивалось, т.к. не требовалось его быстрое переключение с одного объекта или события на другие. Вместе с тем введение интегративных дней в практику работы общеобразовательных организаций сопряжено с рядом трудностей: составлением расписания уроков и внеурочных занятий с учетом согласованного изучения обучающимися взаимосвязанных тем; необходимостью пере-

работки учителями своих «наработанных» планов и конспектов в связи с новой структурой тем; определяющим значением для интегративного обучения более тесного и плодотворного сотрудничества всего педагогического коллектива.

В заключение отметим, что реалии общего образования таковы, что необходимо проектировать его содержание и организационные формы в направлении смены знаниевой компоненты на деятельностную; обеспечения ориентации на раскрытие личностного потенциала обучаемых. Интеграция в этом смысле может быть признана одним из приоритетных направлений развития образовательных систем; она становится объективной неизбежностью, что обусловлено взаимопроникновением и унификацией знаний и способов деятельности, концентрацией образовательного процесса в соответствии с задачами формирования целостной личности школьника. Из ведущего принципа организации знаний и методологического подхода к взаимодействию учителей-предметников интеграция превращается в закономерность образовательного процесса, обусловленную интегративными тенденциями в науке; задачами формирования у школьников целостного образа реальности; становления в процессе обучения когнитивной системы личности, способной к саморазвитию, расширению и углублению.

1. Теремов А.В. Интегративные тенденции в естественнонаучном и гуманитарном образовании школьников: Монография. – М.: Прометей, 2007. – 208 с.

2. Теремов А.В. Интеграция содержания образования как условие целостности образовательной среды в современной школе // МПГУ на образовательном поле Москвы: Сб. статей: посвящен 140-летию вуза (1872-2012). – М.: МПГУ; Прометей, 2012. – С.112-119.

УДК 373.1

Модель интеграции основного и дополнительного образования в развивающемся образовательном комплексе

Мальцева Светлана Вячеславовна, ГБОУ Школа № 439 «Инженерный лицей «Интеллект», старший методист, e-mail: kcv120108@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы интеграции основного и дополнительного образования. Привлечение потенциала системы дополнительного образования детей невозможно реализовать образовательные стандарты второго поколения. Автор делится опытом интеграции на примере образовательного учреждения, где основным принципом интеграции является предметное содержание по всем уровням образования, которое реализуется во внеурочной деятельности в форме экспериментальных и исследовательских занятий.

Ключевые слова: интеграция основного и дополнительного образования; внеурочная деятельность, федеральные образовательные стандарты, портрет выпускника

The model of integration in primary and secondary education in the developing educational complex

Mal'tseva Svetlana, School № 439 "Engineering Lyceum "Intellect", senior methodologist

Without potential ability of the system of additional education of children it is impossible to implement the educational standards of the second generation. The author shares the experience of integration on the example of educational institution, where the main principle is the integration of subject content at all levels of education, which is implemented in extracurricular activities in the form of experimental and research practice.

Keywords: integration of basic and additional education; extracurricular activities, Federal educational standards, the portfolio of a graduate.

Особенности современного образовательного комплекса можно рассмотреть на примере ГБОУ Школы № 439 «Инженерного лицея «Интеллект», созданного на базе образовательных учреждений г. Москвы. В ходе реорганизации ГБОУ СОШ № 439 г. Москвы и Дворца творчества детей и молодежи «Интеллект» Юго-Восточного округа

г. Москвы была создана новая образовательная организация «Государственное бюджетное образовательное учреждение Школа № 439 «Инженерный лицей «Интеллект», в основу деятельности которой были положены разработки педагогических коллективов реорганизованных учебных заведений. Основной идеей изменения управления качеством образования в созданной образовательной организации стала идея реализации метапредметной модульной программы обучения естественнонаучного направления (далее – ММПО). Специфика ММПО заключалась в интеграции содержания основного общего и дополнительного образования детей, в обеспечении полного охвата всех учащихся образованием по такой программе, в создании условий оперативного реагирования на образовательные запросы учащихся и их родителей. Доминирующей идеей ММПО стало широкое внедрение возможностей дополнительных общеразвивающих программ, которые много лет успешно реализовывались во Дворце творчества детей и молодежи «Интеллект» Юго-Восточного округа г. Москвы, в традиционный учебный процесс общеобразовательного учреждения. Л.А. Турик отмечает, что такое сочетание в настоящее время весьма актуально, поскольку перед современным общим образованием стоит задача формирования у выпускников общеобразовательных учреждений навыков и компетенций, обозначенных в портрете выпускника, который представлен в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования [3]. Общее образование в достаточной степени регламентировано процедурами мониторинга за состоянием образования и динамикой изменений его результатов, поэтому дополнительное образование может оказать неоценимую помощь основной школе в реализации следующих положений стандартов: обеспечение преемственности цели, содержания, методов и форм работы в соответствии с требованиями ФГОС и социальным заказом; построение индивидуального образовательного маршрута ребенка, ориентированного на личностные и метапредметные результаты; реализация уникальных педагогических технологий профильного обучения, поддержка одаренных и талантливых детей и многое другое [2].

Идея интеграции содержания основного и дополнительного образования определяется задачами образовательного законодательства России. Во-первых, это реализация права каждого учащегося на получение образования в соответствии с требованиями Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». Во-вторых, это реализация задач Концепции развития дополнительного образования детей, согласно которой к 2020 году дополнительное образование должны получать не менее 75 процентов детей в возрасте от 5 до 18 лет [1]. Модель интеграции основного и дополнительного образования, реализуемая в Инженерном лицее «Интеллект», предполагала выбор принципов ее построения. Основными принципами интеграции содержания ММПО выступили общие дидактические принципы о том, что:

1) обучение должно носить воспитывающий и развивающий характер, поскольку это обуславливает формирование нравственных представлений у всех учащихся, включения учащихся в учебную деятельность, способствующую развитию их самостоятельности;

2) необходимо сочетать индивидуальный и дифференцированный подход в обучении учащихся с разными образовательными возможностями. Во время учебного занятия по любой дисциплине важно выявить соответствие обучения с уже накопленными знаниями и индивидуальными особенностями обучаемых, ведь процесс обучения по ММПО носит экспериментальный, исследовательский или лабораторный характер;

3) связь обучения с реальными жизненными условиями является объективной потребностью социального заказа. Поэтому в программе ММПО реализуются основные дидактические принципы, которые были еще сформулированы Я.А. Коменским, К.Д. Ушинским и другими выдающимися педагогами: наглядность, разнообразие методов и форм, научность, связь теории с практикой; прочность усвоения знаний, умений и навыков в сочетании с опытом творческой деятельности.

4) активность учащихся в обучении предполагает обеспечение эмоциональной причастности учащихся к учебному процессу через использование различных приемов в процессе обучения. Известно, что переживания стимулируют развитие интеллекта. Сочетание различных образовательных программ позволяет формировать положительное эмоциональное отношение учащегося к процессу своего обучения.

Интеграция основного и дополнительного образования в общеобразовательном учреждении позволяет реализовать некоторые цели основной образовательной программы учреждения: формирование ключевых компетентностей учащегося: в решении задач и проблем, информационно-коммуникативной, эстетико-технологической, учебной (образовательной) и компетентности взаимодействия; развитие ребенка, предполагающее успешность и самореализацию учащихся в образовательных и других видах деятельности; развитие творческих способностей школьников с учетом их индивидуальных особенностей, а также сохранение и поддержку индивидуальности каждого ребенка;

Поиск оптимальной образовательной модели педагогическим коллективом лицея был начат с анализа образовательных запросов учащихся и их родителей. В ходе диагностических опросов было установлено, что большинство родителей учащихся 1-11 классов считали необходимым развивать в образовательной организации инженерное направление (45–55% опрошенных). В зависимости от уровня обучения вторым по значимости для родительской общественности и учащихся начальной школы было художественное направление программ обучения (40 % опрошенных). Актуальным посчитали сохранение в образовательной организации для учащихся основной и старшей школы гуманитарного направления образования (35% и 40% опрошенных соответственно).

Меньшую заинтересованность учащиеся начальной школы проявили к развитию в лицее гуманитарного направления (25% респондентов), а учащиеся средних классов и старшеклассники менее всего были заинтересованы в выборе художественного направления образования (20% и 5% опрошенных соответственно).

С учетом всех пожеланий и возможностей лицея был сформирован учебный план экспериментальной программы обучения. Ряд направлений, которые не были востребованы как профильные, были включены в блок дополнительного образования для разновозрастных групп учащихся. Без внимания не осталось и дошкольное отделение лицея, где воспитанникам старших и подготовительных групп (дети в возрасте 5-7 лет) была предоставлена возможность участвовать в мастер-классах по ведущим направлениям программы лицея, а также получать образование в рамках художественного и физкультурно-спортивного направлений.

Особую ценность ММПО представляет сочетание урочных и внеурочных форм организации учебных занятий. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее – ФГОС) придают особое значение организации образовательной деятельности учащихся за рамками уроков, занятиям в соответствии с их образовательными потребностями и возможностями [7]. Разработанная педагогическим коллективом лицея в соответствии с требованиями ФГОС ММПО была утверждена органами внутришкольного самоуправления (педагогический совет, методический совет, управляющий совет). В ее реализации вместе с лицеем приняли участие несколько учреждений культуры (музеев) и ведущих вузов г. Москвы. Проект лицея «Метапредметная модульная программа обучения (ММПО) как средство интеграции общего и дополнительного образования в рамках реализации ФГОС» получил грантовую поддержку Правительства города Москвы. Это позволило перенести часть учебного процесса в специализированные классы-лаборатории, которые разместились в помещениях бывшего Дворца творчества детей и молодежи «Интеллект» Юго-Восточного округа г. Москвы.

Образовательная программа ММПО представляет собой комплекс взаимосвязанных учебных программ, каждая из которых является самостоятельным элементом образовательной деятельности лица. Каждая учебная программа – это своеобразный учебно-методический комплекс, направленный на решение профориентационного просвещения и профессионального самоопределения учащихся. Каждый учебный модуль программы ориентирован на предметные области общеобразовательных программ основного образования. В них усилена практическая и проектная деятельность учащихся. Например, обучающиеся 8 класса знакомятся на уроках физики с темой «Электричество», а во внеурочной деятельности по программе ММПО на экспонатах лаборатории «Зазеркалье» непосредственно наблюдают процессы электромагнитной индукции; знакомятся с работой электроприборов и установок (ротором, статором, электромотором, двигателем постоянного тока и др.). Дополнительно учащиеся знакомятся с понятиями «электромагнитная волна», «шкала электромагнитных волн», «видимый спектр», осваивают навыки работы в лаборатории на установке «Цветосмещение».

На уроках биологии в 7 классе обучающиеся по программе проходят тему «Кровь и кровообращение», в которой знакомятся с компонентами внутренней среды организма (кровь, тканевая жидкость, лимфа), их кругооборот и взаимосвязь и др. Лабораторная работа по предмету предлагает сравнить кровь лягушки и человека, а на занятиях по программе ММПО во внеурочной деятельности «Биотехнология» обучающиеся проводят частичный клинический анализ крови человека.

Ключевая особенность ММПО состоит в предоставлении возможности учащимся на всех этапах обучения менять выбор учебного направления, проектировать свой образовательный маршрут исходя из предложенных лицеем возможностей образовательных программ. Отталкиваясь от широкого художественного направления обучения, учащийся имеет возможность в последующем определить свой выбор в рамках гуманитарного или инженерного образования. Набор разнообразных общеразвивающих программ дополнительного образования лица позволяет насытить внеурочную и внеклассную деятельность учащегося разнообразными учебными действиями, позволяющими реализовать базовые требования ФГОС (формирование предметных и метапредметных компетенций, а также развивать личностные особенности учащихся).

Рассматривая модель интеграции основного и дополнительного образования как некую связанность образовательных программ учебных курсов разных по целям и задачам видам образования, можем отметить, что она неисчерпаема и обладает значительной гибкостью. Такая модель позволяет чутко реагировать на изменение образовательных запросов учащихся и их родителей, преодолеть закрытость и отчужденность образовательных программ. Ее важным элементом является наличие особых организационно-педагогических условий реализации, а также достаточных для ее функционирования ресурсов, в т.ч. управленческих.

1. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей»// СПС «КонсультантПлюс».

2. Жильцова О. А. Интеграция общего и дополнительного образования школьников. – М.:Акрополь, 2011. – 256 с.

3. Турик Л. А. Интеграция основного и дополнительного образования детей как механизм реализации стратегии ФГОС//Гуманитарные и социально-экономические науки. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16755514> (дата обращения: 01.01.2016).

УДК 37.047

Взаимодействие «Школа-Вуз» как необходимое условие формирования профессионально-ориентированной учебно-воспитательной среды

Першагина Екатерина Юрьевна, ГБОУ Гимназия № 1590, учитель химии и биологии I квалификационной категории, e-mail: e.u.pershagina@g1590.ru

В статье рассматриваются эффективные направления сотрудничества Гимназии № 1590 с вузами по созданию благоприятных условий осмысленного выбора выпускниками дальнейшего профессионального пути. Отмечается важность создания в школе комплексов учебных лабораторий по профессиям.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; комплексы учебных лабораторий по профессиям.

“School–High school” partnership as a resource in establishing of professionally-oriented educational environment

Pershagina Ekaterina, Gymnasium № 1590, the teacher of chemistry and biology of the first qualification category

In the article the author outlines the effective ways of cooperation between Gymnasium № 1590 with the universities in order to help graduates to make a meaningful and informed decision regarding their further career path. The importance of creating in schools educational laboratories for various professions is also highlighted in the article.

Keywords: professional orientation, complexes of educational professions laboratories.

В организации современной учебно-воспитательной среды особое место принадлежит лично-ориентированному образованию, направленному на осмысленный выбор выпускниками общеобразовательных организаций дальнейшего профессионального пути [1]. Основные компоненты взаимодействия школы и вуза хорошо известны многим. Это профориентационный и научно-методический, а также кадровый компоненты. Кроме того, стоит помнить, что взаимодействие высшей и средней школы расширяет общее образовательное пространство и повышает качество образования [2].

На базе ГБОУ Гимназия № 1590 имени Героя Советского Союза В.В.Колесника САО г. Москвы уже несколько лет ведется планомерная работа по созданию профессионально-креативной учебно-воспитательной среды обучения. Огромную роль в создании такой среды играет тесное сотрудничество гимназии с вузами-партнерами: МПГУ, РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева, МГУПП (Московский государственный университет пищевых производств), МАИ (Московский авиационный институт), Московский институт инженеров гражданской авиации (МГТУ ГА), МХТУ им. Д. И. Менделеева.

В рамках согласованной долгосрочной программы на базе гимназии работает научно-образовательная площадка МПГУ «Интеграция содержания общего образования как способ достижения обучающимися метапредметных результатов освоения основной образовательной программы» (научный руководитель: д.п.н., профессор Теремов А.В.).

Одной из задач деятельности площадки является создание в нашей гимназии профессионально-креативной учебно-воспитательной среды обучения. Результатом реализации поставленной задачи стало создание комплексов учебных лабораторий по профессиям. В лабораториях представлены предметное и метапредметное содержание образовательной деятельности, которое оказывает воздействие на формирование профессионального намерения обучающихся. Комплексы учебных лабораторий по профессиям выстроены на основе отбора содержания информационных блоков профессиональной ориентации обучающихся, определения необходимого оборудования и материалов, создания школьниками под руководством учителей-предметников конкретного продукта своей деятельности. На базе школьных кабинетов биологии и химии, расположенных рядом друг с другом и оснащенных цифровыми лабораториями Л-микро и «Архимед» создан комплекс учебных лабораторий по профессиям, связанным с химией, биологией, медициной, экологией [1]. В создании таких лабораторий большую научно-методическую помощь оказывают преподаватели вузов-партнеров. Так, в создании лаборатории по профессиям, связанным с химическими производствами, принимали участие студенты и преподаватели МХТУ им. Д. И. Менделеева и

РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева. Структура комплекса состоит из информационных блоков профессиональной направленности, лабораторного оборудования и материалов, конечных продуктов деятельности обучающихся. Например, для ознакомления старшеклассников с профессией косметолога было необходимо подобрать информацию об истории зарождения и становления косметологии, основных продуктах косметической индустрии (мыла, крема, ароматические композиции), рецептах и технологиях их изготовления, а также подготовить оборудование и сырье для получения данных видов продукции. После проведения подготовительного этапа и обсуждения плана действий обучающиеся под контролем преподавателя провели операции по получению ароматических композиций из натуральных и синтетических ингредиентов, сварили мыло, изготовили крем для рук в школьной химической лаборатории. Большой интерес вызывал и заключительный этап работы – разработка дизайн-проекта упаковки парфюмерной продукции, создание «бренда» косметической линии.

Ознакомление с профессиями технолога пищевого производства, повара и диетолога проводится поэтапно: информационный блок (сведения о значении пищи, содержании и составе питательных веществ, нормах и рационе питания) сменяется практическим блоком. Обучающиеся определяли качества клейковины в муке, содержание витамина С методом йодометрического титрования, содержание нитритов и нитратов в овощах и фруктах с помощью нитратометра, измеряли активную кислотность бульонов с помощью рН-метра цифровых лабораторий. Большой интерес вызывали практические работы, связанные с приготовлением продуктов питания, например, йогурта, простокваши, ряженки, творога, которые были изготовлены в лабораторных условиях с помощью соответствующей йогуртовой и молочнокислой закваски. Большую совместную предварительную работу при создании лаборатории по изучению профессий, связанных с изготовлением продуктов питания и контролем их качества, провели преподаватели МГУПП (Московский государственный университет пищевых производств). Группа обучающихся посетила лаборатории, где преподаватели и аспиранты университета подготовили и провели практические занятия по определению наиболее важных параметров качества продуктов питания и дали ценные советы по созданию лаборатории на базе школьного кабинета химии.

Большой вклад в профессиональное ориентирование старшеклассников вносят разнообразные внеурочные мероприятия, проводимые преподавателями гимназии совместно с научно-педагогическими сотрудниками РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева.

Гимназисты посещают экскурсии различных факультетов университета, где узнают о профессиях агронома, генного инженера, зоотехника, кинолога, химика-аналитика и т.д. Практические работы, выполняемые старшеклассниками в лабораториях кафедры генной инженерии и семеноводства, дают представление не только об использовании передовых методов получения новых сортов растений, но и возможность поработать на самом современном лабораторном оборудовании, почувствовать себя в роли исследователей. Посещение оранжереи Тимирязевской Академии вызывает не только восторг и удивление красотой тропических и субтропических растений, но и поток вопросов к сотрудникам об особенностях выращивания и ухода за той или иной культурой. Одна из подобных экскурсий дала начало подготовке и реализации долгосрочного группового проекта по созданию зимнего сада в стенах нашей гимназии. Сотрудники оранжереи проконсультировали школьников о принципах устройства зимних садов, помогли составить карту растений для зимнего сада. Старшеклассники не только «из первых рук» узнают о профессиях, связанных с изучением и выращиванием растений, но и сами делают первые шаги в освоении таких специальностей, как цветовод, ландшафтный дизайнер, занимаются вопросами инжиниринга при реализации проекта «Зимний сад».

Пожалуй, самыми любимыми экскурсиями у гимназистов считаются посещения кафедр коневодства, крупного рогатого скота и пчеловодства. Увлекательные лекции в

сочетании с непосредственным общением с домашними животными дают мощный эмоциональный заряд и вызывают интерес к профессиям, связанным с изучением животного мира. Положительным оказался опыт проведения мастер-классов сотрудниками университета непосредственно в стенах лабораторий гимназии. Общение с представителями науки «у себя дома» создает особую доверительную атмосферу, благодаря которой обучающиеся более тесно взаимодействуют с преподавателями, активнее задают вопросы, стараются полностью выполнить все операции, запланированные к освоению.

Регулярные посещения экскурсий на кафедры, лабораторные работы, лекции-практикумы, проводимые на территории старейшего учебного заведения России, помогают вызвать интерес у гимназистов к профессиям в области растениеводства, ветеринарии, селекции и биотехнологии.

Говоря о создании профессионально-креативной учебно-воспитательной среды в стенах гимназии, невозможно обойти вниманием особую роль сотрудников и студентов МПГУ. На протяжении нескольких десятков лет в стенах гимназии проходят педагогическую практику студенты этого старейшего высшего учебного заведения, личным примером вызывая интерес к профессии учителя у подростков. В настоящее время среди педагогов гимназии немало выпускников не только МПГУ разных лет, но и бывших воспитанников гимназии. Студенты-практиканты проводят учебные занятия со школьниками, много времени уделяют внеурочным формам работы. Благодаря тесному контакту с преподавателями университета в гимназии усиливается просветительское направление работы. Старшеклассники под руководством педагогов проводят встречи с воспитанниками дошкольных отделений учебного комплекса и гимназистами младшей школы, на которых демонстрируют мастер-классы по различным предметам естественнонаучного цикла. Обучающиеся 8-10 классов во время подготовки и проведения подобных мероприятий пробуют себя в роли преподавателей, а дошкольники и школьники младших классов получают первые представления о тех учебных дисциплинах, которые им предстоит изучать. Кроме того, в процессе подготовки подобных встреч складывается особая атмосфера взаимодействия между педагогами-наставниками и старшеклассниками. При проведении мастер-классов наблюдается положительный эмоциональный фон у всех участников мероприятия. Ситуация успеха, в которую попадают старшеклассники, проводящие мастер-классы, способствует появлению у них интереса к профессии учителя.

Московский авиационный институт является давним партнером гимназии. Регулярно проводятся традиционные встречи учащихся профильных физико-математических 10-11 классов с преподавателями, аспирантами и студентами МАИ. Старшеклассники посещают лекции и экскурсии на различных кафедрах института, работают на тренажерах в специальных лабораториях. Гимназистам предоставляется возможность практическую часть проектных школьных работ по физике выполнять на оборудовании института. Среди выполняемых гимназистами проектных работ при участии научных сотрудников и студентов на базе лабораторий МАИ следующие направления: Создание видео инструкций к лабораторным работам по физике для студентов; Наладка и разработка демонстрационного оборудования для лекций по физике в МАИ (также для студентов); Исследование теплофизических характеристик веществ. Неудивительно, что значительная часть выпускников физико-математических классов в дальнейшем становится студентами МАИ.

Наша гимназия тесно сотрудничает с Московским институтом инженеров гражданской авиации (МГТУ ГА). Специалисты и студенты МГТУ ГА поставили программное обеспечение по решению сложных математических задач на компьютерное оборудование гимназии. Группа учителей математики обучилась работе с программой на базе МГТУ ГА. В настоящее время учителя успешно применяют эту программу при выполнении проектных работ со школьниками.

Чечелева В.Н. отмечала, что в результате взаимодействия гимназии и вузов повышается образовательный уровень учащихся, обеспечивается всестороннее развитие личности, создается система ранней профориентации, идет успешное поступление в вузы, в результате этого взаимодействия учащиеся приобщаются к вузовской системе обучения в стенах среднего образовательного учреждения [3].

Созданная в нашей гимназии профессионально-креативная учебно-воспитательная среда способствует переходу содержания образования с предметного на личностное и деятельное. Происходит переориентация с усвоения обучающимися определенной суммы знаний на раскрытие их творческого потенциала, реализации природных задатков и способностей. Все чаще школьники предлагают свои собственные темы для проектно-исследовательских работ, самостоятельно ставят вопросы и пытаются найти на них ответы.

1. Теремов А.В., Першагина Е.Ю. Исследовательское обучение как способ усвоения школьниками биолого-химических знаний профессиональной направленности // Биология в школе. – 2015.

2. Трубаев Е.Е. Сотрудничество школы и вуза: проблемы и пути решения // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сборник статей VII Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.) / Отв. Ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М. МПГУ, 2015. – 644 с.

3. Чечелева В.Н. Инновационное взаимодействие МПГУ с образовательными учреждениями. // Сборник статей VI Всероссийских Шамовских педагогических чтений Научной школы управления образовательными системами «Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления» / Отв. ред. С. Г. Воровщиков. – М., 2014.

УДК 378

К вопросу о развитии профессиональных компетенций педагога

Хромая Людмила Евгеньевна, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», студент, e-mail: ya.hle998@yandex.ru

В данной статье изложены профессионально-педагогические требования к современному педагогу.

Ключевые слова: компетентность; личность; качества.

On developing of teacher's professional competence

Khromaya Lyudmila, Moscow State Pedagogical University, student

This article describes the professional-pedagogical requirements to the modern teacher.

Keywords: competence; personality; quality.

Перемены в нашей стране не обходят стороной и сферу образования. Модернизация системы образования в России выдвигает вопросы формирования профессиональной компетентности педагога на одно из ведущих мест. Профессиональная компетентность является условием эффективности организации воспитательно-образовательного процесса. Какими будут результаты труда педагогов на сегодня – таким будет наше общество завтра. Трудно представить себе другую деятельность, от которого так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа. Педагогическое мастерство, по мнению А.С.Макаренки, – это знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение. Мастерство учителя – это и есть компетентность [5].

Профессионально значимые качества педагогов рассматривались учеными и определяли содержание профессиональной компетентности, выявляя педагогические, психологические, социальные условия ее становления. Сегодня же особую актуальность приобретает не столько создание модели современного педагога, сколько создание

модели условий, в которых такой педагог имел бы возможность успешно и непрерывно развиваться.

Авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности трех компонентов: теоретического, практического, личностного. С теоретической точки зрения разными авторами (В. А. Сластениным, Н. М. Борытко, О. А. Соломенниковой и др.) даны определения педагогической компетентности, представлена структура, составлена классификация компетентностей. По мнению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко и Е. Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [6].

Основу компетенции составляют личностное и профессиональное развитие педагога. Реализация требований ФГОС зависит от готовности к наиболее эффективным путям, формам и методам организации педагогического процесса. Педагог должен владеть и внедрять инновации и новые технологии работы с детьми. Компетентный педагог должен владеть знаниями в разных направлениях: воспитательно-образовательном; учебно-методическом; социально-педагогическом.

Педагог использует системно-деятельностный подход в работе, понимая важность совместной работы с детьми по достижению поставленных целей. В. А. Сухомлинский говорил о пути к сердцу ребенка, который должен знать педагог, о его интересах, увлечениях и стремлениях. Иначе потеряется важное качество – способность чувствовать духовный мир ребят [7]. Педагогу необходимо умение адекватно выстраивать образовательный маршрут с учетом индивидуальных возможностей каждого учащегося, а также результативно взаимодействовать со всеми участниками процесса, в том числе родителями и другими педагогами. Не вызывает сомнений, что применение исследовательских и опытно-экспериментальных методов повышают уровень развития детей. Необходимым условием продуктивной деятельности современного учителя является умение презентовать свой опыт в публикациях, на сайтах и т.д. Нельзя не сказать об акмеологической компетенции педагога, которая заключается в умении выделять проблемы своей деятельности и прорабатывать эффективные пути их решения. Информатизация образования требует от современного педагога владения ИКТ-технологиями. Важно отметить и владение педагогом своими эмоциями как важными для сохранения и укрепления здоровья.

Каковы пути развития компетенции? Это могут быть работа в методических объединениях, участие в конкурсах, различных видах деятельности. Для успешности педагога необходимы качества и черты характера, такие как: толерантность, наблюдательность, увлеченность и др. С позиции Л. М. Митиной, большое влияние профессиональной компетентности работников сферы образования оказывают такие социально и профессионально значимые качества личности как ответственность, самостоятельность, рефлексия, поведенческая гибкость, мобильность [4]. Как отмечает А. Зоткин, модернизация системы повышения квалификации – не самоцель. Она становится частью современной системы образования, соответствующей новым целям и ценностям образования [3].

Профессионально успешная личность – это также и конкурентоспособная личность, которая способна реализовать себя на рынке труда. Важной составляющей конкурентоспособности является толерантность как способность к продуктивному взаимодействию в ситуации идейной конкуренции, представлений. Профессиональная компетентность – многогранный процесс, связанный со всеми составляющими образовательного пространства, курсовой подготовки. В профессиональном стандарте педагога представлены необходимые трудовые действия, умения и навыки. В нем говорится о необходимости наполнения его новыми компетенциями, в частности, работой с одаренны-

ми детьми; с учащимися, имеющими проблемы в развитии; в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, развитие профессиональной компетенции зависит от различных свойств личности педагога. Перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессии, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений или неудач, принятия решений о выборе профессии, ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов.

Все вышесказанное говорит о том, что профессиональная компетентность педагога охватывает широкий круг вопросов решения профессиональных и личностных задач, способствующих развитию личности учащихся. Это возлагает на педагога большую ответственность за обучение и воспитание подрастающего поколения, будущего члена общества, умеющего решать различные профессиональные и социальные ситуации в своей жизнедеятельности.

1. Бережнова О. В. Проблема стандартизации профессиональной деятельности педагога дошкольной организации // Управление: Сфера. – 2013. – № 9.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М., 2004. – 381 с.
3. Зоткин А. Повышение квалификации педагогических кадров: вызовы современности // Народное образование. – 2009. – № 4. – С. 59–64.
4. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учебное пособие / под ред. Л. М. Митиной. – Москва: Академия, 2005. – 336 с.
5. Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании. – М., 1956. – 410 с.
6. Мезенцева О. И., Кузнецова Е. В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография / О. И. Мезенцева, Е. В. Кузнецова. – Новосибирск, 2013. – 158 с.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1969. – С. 85.
8. Федорова Л. И. Требования ФГОС дошкольного образования к обеспечению равных возможностей для развития каждого ребенка. – М., Педагогический университет «Первое сентября», 2014.
9. Тлеубердиев Б. М., Рысбаева Г. А., Медетбекова Н. Н. Профессиональная компетенция педагога // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10. – С. 47–50.

УДК 378.095

Единая система профессионального сопровождения педагогов

Родионова Татьяна Константиновна, к.п.н., Заслуженный учитель РФ, профессор, академик МАНПО, директор, ГБОУ "Школа № 354 им. Д.М. Карбышева", e-mail: RodionovaTK@edu.mos.ru

Аннотация: В статье описана внутришкольная система профессионального сопровождения педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, рейтинг, педагогическое мастерство, коуч.

Summary: In article the intra school system of professional escort of teachers is described.

Keywords: professional competence, rating, pedagogical skill, coach.

Перед современной школой в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» поставлен стратегический приоритет – достижение нового качества образования, в том числе посредством реализации шести основных направлений развития современной школы. Указы Президента РФ конкретизировали данные направления, поставленные на федеральном и региональном уровне задачи требуют достижения качественно нового уровня профессиональной компетентности педагогов и руководи-

телей школ. Не случайно одним из направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» является «Совершенствование учительского корпуса».

Учитывая деятельностную природу педагогической компетентности, становится очевидно, что высшее педагогическое образование, повышение квалификации в системе ДПО, конечно, имеют большое значение для становления профессиональной компетентности педагога, но явно недостаточны. Педагогические вузы, в лучшем случае, формируют лишь основы профессиональной компетентности будущих педагогов, а курсы повышения квалификации носят теоретический ориентационный характер.

Необходимость осуществления профессионального сопровождения педагогов в школе во многом обусловлена следующими факторами: ежегодной ротацией педагогических кадров, в том числе приходом начинающих специалистов, не обладающих в полной мере необходимым уровнем профессиональной компетентности; потребностью разработки и внедрения в образовательный процесс дидактических и методических средств решения инновационных проблем образовательного процесса нашей школы № 354, объединившей несколько общеобразовательных организаций; обязательной особенностью профессии педагога, который должен постоянно совершенствовать профессиональную компетентность.

Внутришкольная научно-методическая работа позволяет, с одной стороны, учитывать индивидуальные образовательные потребности педагогов конкретной общеобразовательной организации, а с другой стороны, осуществить деятельностное практико-ориентированное повышение профессиональной компетентности педагога. Таким образом, становится актуальной задача разработки и внедрения в практику внутришкольной системы профессионального сопровождения педагогов как одного из ресурсов формирования единой образовательной культуры обновленной школы № 354.

Сегодня в столичном образовании процедура аттестации педагогов, работающих в рейтинговых школах, значительно упрощена по сравнению с аттестацией педагогов «топовых» школ. Таким образом, школа № 354 практически лишается внешней оценки качества деятельности педагогов. Это определяет для них новую актуальную задачу – разработку внутришкольной процедуры аттестации. Система рейтингования в этом смысле может стать перспективной альтернативой. Результаты такого рейтинга могут стать основой для определения *профессиональных ступеней педагога*, что в свою очередь позволяет выделить педагогов, которые могут формировать *коуч-центр школы*. Школьный коуч-центр – это конечно не «фроскошь» и не новинка, но школа № 354 благодаря мощному социальному партнерству может сделать такой коуч-центр ресурсным центром для других школ округа.

Управление и оценка профессиональной деятельностью педагога и педагогического коллектива в целом всегда была актуальной и трудно решаемой проблемой. Педагогическая деятельность относится к творческой деятельности и для ее оценки используют различные варианты. Это породило множество подходов к построению оценочных моделей. В основе одних моделей лежит измерение количественных показателей результатов педагога, другие основаны на оценке по содержательным, качественным критериям. Оценка педагогической деятельности должна быть основана на прозрачных и понятных всем количественных параметрах, характеризующих педагогическую деятельность. Мы выделяем следующие показатели – динамика предметных результатов учащихся на основе независимой диагностики, результаты внеурочной деятельности учащихся (участие в олимпиадах, конкурсах и т.д.), трансляция педагогического опыта (наличие авторских разработок, публичных выступлений, участие в профессиональных конкурсах и т.д.)

Овладение видами педагогической деятельности может иметь различные уровни. Под *педагогической умелостью* следует понимать такой уровень профессионализма учителя, который включает в себя обстоятельное знание им своего учебного предмета, хорошее владение психолого-педагогической теорией и системой учебно-

воспитательных умений, а также довольно развитые профессионально-личностные свойства и качества, что в своей совокупности позволяет достаточно квалифицированно осуществлять обучение и воспитание учащихся. Следующей ступенью профессионального роста учителя является *педагогическое мастерство* как качественная характеристика учебно-воспитательной деятельности учителя, есть не что иное, как доведенная им до высокой степени совершенства учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса. *Новаторством* есть настоящее открытие, важное изобретение, которое является жизненным подвигом учителя. Но главное состоит в том, что когда учитель добросовестно и творчески относится к своему делу, осваивает передовой опыт, новые психолого-педагогические идеи, находится в непрерывном поиске, он будет не только добиваться успехов в обучении и воспитании, но и совершенствоваться сам, продвигаясь от одной ступени к другой в своем профессиональном росте.

По аналогии с предыдущей схемой мы предлагаем следующие профессиональные ступени педагога: ментор – вендер – мастер – специалист. При этом рекомендуемое процентное распределение преподавательского состава по должностям, выглядит следующим образом: ментор - 27%, вендер - 24%, мастер - 24 %, специалист - 17 %, других должностей - 8 %. Специалист – соответствует занимаемой должности. Мастер – показатель в рейтинге – выше среднего, имеет право обучать коллег-педагогов тем методикам и технологиям, которые эффективно применяет в собственной профессиональной деятельности. Вендер – высокий показатель в рейтинге, имеет право обучать коллег педагогов тем методикам и технологиям, которые эффективно применяет в собственной профессиональной деятельности, имеет общественное и профессиональное признание или экспертную оценку.

В основе идеи по созданию *Коуч-центра* лежит процесс коучинга. *Коуч* не даёт советов и жёстких рекомендаций, а ищет решения в совместной деятельности. Работа с *коучем* предполагает достижение определённой цели, новых, позитивно сформулированных результатов в жизни и работе. Использование этого метода позволяет строить индивидуальные траектории профессионального роста каждого учителя на основе его внутренней мотивации и с учетом интересов образовательного учреждения. Взаимодействие учителей-предметников в новых организационных условиях предусмотрено при поддержке коучей в виде обучающихся педагогических сообществ и творческих групп постоянного и временного характера. Деятельность педагогических сообществ направлена на совместное решение педагогических трудностей и проблем, выявление эффективных решений педагогических задач, взаимообучение.

Ожидаемые результаты от формирования коуч-центра: повышение уровня профессиональной, инновационной и творческой активности учителей; повышение показателей качества образования; увеличение числа учителей, использующих современные эффективные образовательные технологии; объективный инструмент НСОТ; формирование и сохранение общих ценностей организации.

4 РАЗДЕЛ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОЮЗ НАУКИ И ПРАКТИКИ

УДК 371.78

Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе

Щипкова Татьяна Юрьевна, к.п.н., директор ГБОУ «Школа №1240 Мультипрофильный образовательный комплекс «Пресненский», schipkova@mail.ru; Новолодская

Галина Викторовна, ГБОУ Школа № 1240, руководитель службы социальной поддержки и укрепления здоровья обучающихся, novolodgv@mail.ru; Стасенко Ирина Владимировна, ГБОУ Школа № 1240, педагог-психолог, stasikmegamozg@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вариативная модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях введения нового стандарта общего образования в многоуровневом образовательном комплексе «Пресненский» города Москвы, в содержании которой учитывается потенциал системы дополнительного образования, воспитательной работы в реализации требований ФГОС ОО.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; модель реализации психолого-педагогической поддержки.

Organization of psycho-pedagogical support of students in a multi-level educational complex

Schipkova T.Y., candidate of pedagogical sciences, director of State-funded Educational Organization «School 1240 Presnensky Multi-profile Educational Center», Novolodskaya G.V., Center for Education 1240, the head of service for social support and health-saving technologies, Stasenko I.V., Center for Education 1240, school psychologist

Abstract. The article describes a variable model of psycho-pedagogical support for the educational process in the conditions of introduction of the new standard of General education in a multi-level educational complex «Presnensky» in Moscow. The content of this model takes into account the potential of the system of Extra Curricular activities, educational work in the requirement's implementation of the educational standards.

Keywords: psycho-pedagogical support; the model of implementation of psycho-pedagogical support.

Введение нового стандарта общего образования существенно меняет образовательную ситуацию в школе, определяя место и конкретизируя новые формы и виды психолого-педагогической работы по созданию условий и организации качественной образовательной среды школы. Это повышает ответственность школьного педагога-психолога за реализацию проектов и программ по поддержке, сопровождению и коррекционно-развивающей работе со всеми участниками образовательного процесса.

Работа педагога-психолога в многоуровневом образовательном комплексе становится важным компонентом в системе управления качеством образовательного процесса. Она приобретает более ориентированный и разнообразный характер в изучении и анализе проблем, возникающих в разных структурных подразделениях многоуровневого образовательного комплекса. Речь идет, прежде всего, о различиях в социально-психологическом состоянии, уровне коммуникативной культуры, уровне развития ценностно-смысловых и мотивационных установок и характеристик субъектов, существенно отличающихся в разных структурных подразделениях. Это актуализирует необходимость вариативности при определении психолого-педагогических методик, форм работы, в процессе организации психолого-педагогического сопровождения. Результаты деятельности педагога-психолога в условиях введения ФГОС ОО предполагают также его активное участие в обеспечении качества результатов, прежде всего при формировании и оценке метапредметных и личностных компетенций.

В методических рекомендациях по организации психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС общего образования подчеркивается, что психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы должны обеспечивать целый комплекс факторов-условий: учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся; формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности; вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса

(сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни; развития своей экологической культуры; дифференциация и индивидуализация обучения; психолого-педагогическая поддержка участников олимпиадного движения и др.); диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения; вариативность видов психологического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, коррекционная работа) [1]. Соблюдение данных условий является сферой профессиональной ответственности и педагогов-психологов и всех педагогических работников образовательной организации.

В образовательном комплексе «Пресненский» создана служба социальной поддержки и укрепления здоровья обучающихся. Ключевая цель психолого-педагогического сопровождения – создание оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и воспитанников, успешного освоения основных образовательных программ.

Реализация поставленной цели определяет необходимость выполнения целого комплекса задач, ведущими из которых являются: систематически отслеживать психолого-педагогический статус ребенка и динамику его психологического развития в процессе дошкольного и школьного обучения в соответствии с требованиями ФГОС; обеспечивать оптимальные социально-психологические условия личностного и интеллектуального развития обучающихся и воспитанников комплекса; создавать психолого-педагогические условия, способствующие повышению уровня профессиональной мотивации и компетентности педагогов в условиях введения ФГОС.

В школе разработана вариативная модель психолого-педагогического сопровождения воспитанников и учащихся в образовательном процессе, в содержании которой учитывается потенциал системы дополнительного образования, воспитательной работы в реализации требований ФГОС ОО. В условиях многоуровневого образовательного комплекса (со значительным территориальным охватом разных микрорайонов и социальной ментальностью) возрастает потребность в оказании вариативного психолого-педагогического сопровождения в разных школьных и дошкольных подразделениях. В такой ситуации основные направления деятельности педагога-психолога становятся инвариантом в вариативной модели психолого-педагогического сопровождения. Речь идет о следующих направлениях: работа с учащимися и воспитанниками; работа с администрацией комплекса; работа с родителями учащихся и воспитанников; работа с педагогическим коллективом комплекса.

Следует отметить, что в нашей образовательной организации в системе дошкольного образования сохранена ставка педагога-психолога и есть ставка логопеда (это помимо специалистов, работающих в коррекционных группах). Основу психолого-педагогического сопровождения на уровне образовательной организации представляет психолого-педагогический консилиум.

Вариативность психолого-педагогической работы проявляется в реализации различных проектов и программ, разработка которых конкретно и корректно «привязана» к определенному контингенту обучающихся. Основным направлением в деятельности педагога-психолога ШО-2 является профилактическая работа. Предварительно проведенная диагностическая работа с использованием методов анкетирования, тестирования, наблюдения, бесед позволяет увидеть проблемные ситуации в классах, в личностных установках учащихся, выявить социально дезадаптированных учащихся. Работа с учащимися «поведенческого риска» ведется по нескольким направлениям, с использованием внутренних возможностей комплекса и с привлечением внешних ресурсов, например, с учетом низкого уровня социальной адаптации, учебно-познавательной мотивации контингента школьного отделения-2 педагог-психолог разработал и реализует программу социального лифтинга трудных подростков, профилактической и просветительской работе со всеми участниками образовательного процесса.

Приоритетом в работе педагога-психолога с обучающимися в школьном отделении-1 является направленность на развитие и совершенствование метапредметных и личностных компетенций в процессе проведения групповых игр, коррекционно-развивающих и развивающих занятий, тренингов, организации и проведения социальных акций, участие в проектной деятельности.

Основными направлениями в работе педагогов-психологов и социальных педагогов являются: создание комфортной и безопасной образовательной среды в ОО; психологическая подготовка учащихся 9 классов к сдаче ОГЭ и 11 классов к сдаче ЕГЭ; сопровождение комплексных предпрофильных программ; прогноз и профилактика проблем обучения на этапе начального общего образования; психологическая помощь в период перехода учащихся на ступень основного общего и среднего общего образования (адаптация в 5, 10 классах); сохранение и развитие творческого потенциала талантливых и одаренных детей (выявление детей, имеющих те или иные специальные способности).

В дошкольной ступени ребенок, испытывающий трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации проходит процедуру обследования в психолого-педагогическом консилиуме и по результатам получает психолого-педагогическую помощь по следующим направлениям: осуществление психолого-педагогического сопровождения по единому регламенту; организация психолого-педагогического сопровождения детей «группы риска»; осуществление мониторинга эффективности реализации образовательного маршрута и психолого-педагогического сопровождения; реализация образовательных маршрутов детей с ОВЗ и детей-инвалидов; разработка и реализация адаптированных образовательных программ; организация психологического просвещения педагогов для повышения профессиональных компетенций.

На этапе психолого-педагогического сопровождения в дошкольном отделении ГБОУ Школа № 1240 работают следующие специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог и др. Их деятельность осуществляется в группах кратковременного пребывания, также организуется консультационный пункт и функционирует служба ранней помощи, лекотека, сопровождение в комбинированных и компенсирующих группах.

По результатам работы консилиума ребенок направляется в центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, а далее на психолого-медико-педагогическую комиссию.

Эффективность реализации модели психолого-педагогической поддержки обучающихся в многопрофильном образовательном комплексе оценивается по критериям, которые представлены в методических рекомендациях «Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения».

УДК 371.485

Управление процессом социализации обучающихся в условиях образовательной организации

Вирабова Анна Рафаиловна, некоммерческое образовательное частное учреждение средняя общеобразовательная школа «Центр образования «Самсон» директор, г. Москва, доктор медицинских наук, профессор, info@samson-corp.ru; Поддуба Светлана Григорьевна, НОЧУ СОШ «ЦО «Самсон» 1-ый заместитель директора по УП, podduba@mail.ru; Авдошина Наталья Ивановна, НОЧУ СОШ «ЦО «Самсон» заместитель директора по ВР, avdoshina@samson-corp.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы управления социализацией учащихся в школьной практике. Авторы раскрывают содержание воспитательной работы и

реализацию принципов социализации, опираясь на опыт работы педагогов и воспитателей «Центра образования «Самсон».

Ключевые слова: воспитательная работа, социализация обучающихся, формирование гражданского самосознания.

Management of socialization of students in school practice.

Virabova Anna Rafailovna, Private nonprofit Educational Institution secondary school "Center for education "Samson", headmistress, Doctor of Medical Sciences, Professor, Podduba Svetlana Grigorievna, Private nonprofit Educational Institution secondary school "Center for education "Samson" 1st Deputy Director of EP, Avdoshina Natalia Ivanovna, Private nonprofit Educational Institution secondary school "Center for education "Samson", Deputy Director of UP,

Summary. The article discusses the issue of management of socialization of students in school practice. The authors reveal the development of educational work and principles of socialization in the modern school, based on the experience of teachers and educators of the "Education Centre "Samson.

Keywords: mentoring, socialization of students, the task of raising school performance, the content of educational work in the school, the formation of civic consciousness.

Новый ФГОС ОО фиксирует особый тип результатов образования – личностные результаты, напрямую связанные с социализацией учащихся. Понятие «социализация» регулярно упоминается в важнейших разделах Стандарта и во многих ключевых образовательных документах наших дней. Социализация и индивидуализация – две стороны единого процесса, обеспечивающего становление личности человека. Социализация – объективный и естественный процесс, который воздействует на человека на генетическом, бессознательном и сознательном уровнях, и потому человек не замечает его. По этой причине его влияние на формирование молодого человека исключительно велико.

Ведущая цель и результат социализации – помочь обучающимся получить первоначальный и успешный опыт жизни в малом коллективе. В процессе школьных взаимоотношений формируются основы нравственности, кристаллизуется самооценка, самосознание, характер, мировоззрение, уровень жизненных притязаний и жизненные планы. Становление личности ребенка происходит в единстве процессов воспитания, самовоспитания и социализации. В связи с вышеизложенным показателны направления и результаты этой работы в НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон». Воспитательная система в школе «Самсон» охватывает весь педагогический процесс и включает познавательную, игровую, спортивную, творческую, коммуникативную, досуговую, общественно-организаторскую деятельность. Приоритетными являются гражданско-патриотическое, нравственное, интеллектуальное, художественно-эстетическое, самоуправление, здоровьесберегающее, экологическое направления работы.

Так формирование гражданского самосознания, ответственности за судьбу своей Родины, гуманистического отношения к окружающему миру, приобщение к общечеловеческим ценностям, становление активной жизненной позиции происходит в школе через все формы воспитательного процесса. Например, в **урочной деятельности** непременно реализуется воспитательный потенциал каждого занятия. Метапредметный подход помогает педагогам формировать у детей целостную систему мира, уменьшает нагрузку, способствует социализации учащихся. Важен не **объём** знаний, которым овладеет ученик, а **его умение** получать необходимые знания и применять их в конкретных жизненных ситуациях, работать с ними.

Особая роль в реализации процесса социализации отводится **тематическим классным часам**. Например, таким как «Я - гражданин», «Человек - личность», экологический час, час здоровья и т.п., где акцентируется внимание на формировании социально значимой жизненной позиции учеников, личностном самоопределении, гуманистическом отношении к миру, приобщении к общечеловеческим ценностям.

Формирование экологического мировоззрения и экологической культуры, ответственности, нравственных ценностей эффективно в ходе **эколого-краеведческих экспедиций**, во время которых учащиеся всех возрастов с удовольствием участвуют в экологических играх, которые нацелены на сплочение детей, а задания и конкурсы носят интеллектуальный, познавательный характер. Ребята много двигаются, составляют планы местности, собирают гербарий, участвуют в спортивных играх и соревнованиях, используют полученные на уроках знания и совершенствуют навыки и умения.

Важным средством социализации является проведение **деловой игры «Выборы в школьный парламент»**. Выборы в школьный парламент - многоступенчатое мероприятие, которое ежегодно проводится в сентябре и октябре по всем законам современного избирательного права: отчетная конференция, на которой оценивается работа парламента за истекший год, выдвижение кандидатов в новый состав, предвыборная агитация, защита собственных проектов по развитию школьного управления и собственно выборы. Эта ежегодная акция и последующая работа в школьном парламенте предполагают приобретение учащимися социальных навыков поведения, формирование у них умения самостоятельно принимать решения и отвечать за их выполнение. Не менее эффективна в школе и **работа ученического самоуправления**. Органы ученического самоуправления – школьный парламент – работает в «Центре образования «Самсон» с 2005 года. Работа в парламенте строится на принципах личной ответственности, свободы мнений, равенства возможностей, стремления к согласию. Члены школьного парламента принимают участие в организации школьных праздничных мероприятий, досуга, конкурсов, торжественных линеек, гуманитарных акций и т.д. Главное, в организации самоуправления мы стараемся не подменять педагогическими поручениями (педагог поручает – ученик выполняет). Учащиеся осваивают различные социальные роли (ученик, лидер, организатор мероприятия, капитан команды, участник спектакля и т. д.), в процессе овладения которыми учатся общественно важным нормам поведения.

Традицией школы является **участие в гуманитарных акциях**. На протяжении многих лет это – помощь детскому дому в Тульской области, чествование ветеранов ВОВ и др. Наша задача – научить детей не декларировать и рассуждать о доброте и ждать, когда это качество проявится, а предлагать ситуации, при которых дети учатся помогать другим, учатся доброте.

Школьные конкурсы «Ученик года» и «Лучший класс года» как нельзя лучше дают возможность каждому ученику проявить себя. Здоровое соперничество между учениками и классами мотивирует детей, дает возможность проявить себя в различных номинациях, увидеть по результатам свои не использованные до конца ресурсы. Итоги конкурса «Ученик года» подводятся дважды: по окончании полугодия и в конце учебного года.

Развитию познавательных способностей детей, расширению позитивного социального опыта способствуют проводимые предметные недели, интеллектуальная ярмарка в начальной школе, проектная работа в рамках НОУ «Эврика», участие в школьных, районных, городских и международных предметных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, фестивалях. Предметные кафедральные мероприятия, способствующие повышению познавательной активности учащихся, формированию устойчивой мотивации, проводятся в школе регулярно и на хорошем уровне такими кафедрами школы, как кафедра иностранных языков, кафедра гуманитарных наук, естественно-математических наук, кафедра начальной школы.

Художественно-эстетическое направление в воспитательной работе реализуется в самых разных видах деятельности. Прежде всего, это – яркие школьные праздники, конкурсы поделок и рисунков (к юбилею школы, Новому году, Дню пожилого человека, Дню учителя и т.п.), конкурс чтецов (к юбилею школы и Дню Победы), традиционные вечера балета, знакомство с народными обрядами и традициями. Мы сотруднича-

ем с выездным этнографическим музеем, который проводит интерактивные мероприятия для ребят дошкольного центра. Стали традиционными творческие отчеты музыкальной и вокальной студий в декабре, январе и мае. Учащиеся школы «Самсон» активно участвуют в акциях района «Нагатинский затон»: концерты в управе ко Дню матери и Дню пожилого человека. Развивает познавательные способности детей и формирует эстетический вкус посещение театров, музеев, экскурсий. Показателем работы в этом направлении может служить активность детей в жизни школы, формирование нравственных качеств. По результатам диагностики, такие качества, как креативность, духовность, гуманность у всех учащихся сформированы на высоком уровне.

В «Центре образования «Самсон», безусловно, самое серьезное внимание уделяется работе по сохранению и укреплению здоровья. Укрепить здоровье учащихся, сформировать стремление к здоровому образу жизни – одна из приоритетных задач школы. Работа спортивных секций (в школе «Самсон» их 9); ежегодная школьная спартакиада года, в которую входят соревнования по легкой атлетике, футболу, плаванию, шахматный турнир в ДЦ и НШ; участие в районных и городских соревнованиях, товарищеские встречи по футболу, классные часы здоровья, общешкольные дни здоровья (экологическая экспедиция) и спортивный досуг в ДЦ, физкультминутки во время уроков, утренняя зарядка, аэрация, подвижные игры на улице – все эти виды деятельности формируют у детей осознание здоровья как одной из главных жизненных ценностей. И это высоко оценивают наши родители. Медицинский центр школы регулярно проводит профилактические беседы с учащимися, приглашая на них ведущих специалистов города, и формы встреч всегда привлекательны, интересны для детей.

В школе созданы хорошие условия для сохранения физического, психического и нравственного здоровья учащихся. Преподаватели физкультуры ведут активную работу с детьми, стремятся разнообразить формы внеурочной спортивной работы: проводят спортивные праздники, товарищеские встречи с командами других школ, между классами, праздники на воде. Новые оригинальные интересные формы привлекают все больше детей в секции.

Новые стандарты общего образования ставят перед школами широкий комплекс задач. Одна из них – создание благоприятных условий для эффективного формирования у учащихся ключевой компетенции – умения учиться, учиться на протяжении всей жизни. В этой связи существенно возрастает роль и значение системы дополнительного образования детей. Именно здесь накоплен достаточно богатый теоретический и практический опыт реализации основополагающих принципов системно-деятельностного подхода в организации процесса интенсивного развития ребенка. Данный процесс обеспечивается средствами самых различных видов творчески-ориентированной деятельности. Создание индивидуальной траектории развития учащихся, свобода выбора, вариативность программ, их практическая направленность – основные принципы системы дополнительного образования детей – становятся приоритетными в организации внеурочной деятельности школьников как части единого процесса обучения. Одним из способов реализации воспитательной составляющей ФГОС должна быть интеграция общего и дополнительного образования через организацию внеурочной деятельности.

Программа дополнительного образования в нашей школе включает в себя следующие направления: художественно-эстетическое, спортивное, культурологическое, естественно-научное и гуманитарное. В школе работают 26 объединений. Охват учащихся – 100%.

Таким образом, управление процессом социализации обучающихся в школе направлено на развитие инициативной и самостоятельной личности. Сегодня, когда условия жизни, знания, требования к профессиям меняются очень быстро, невозможно научить школьника всему, что ему потребуется через несколько лет, когда он окончит школу. Но успех его жизненной и профессиональной карьеры во многом определяется его

умением жить «с людьми и среди людей», которые принадлежат другой культуре, исповедуют разные религии, ориентируются на иные ценности. Личное счастье человека зависит от его собственной активности и нравственных качеств. В совокупности все, о чем сейчас говорилось, характеризует качества человека, которые сегодня называют социально значимыми компетенциями. В школе, в семье, в социуме наши дети осваивают общепринятые ценности, приобретают опыт деятельности, в которой эти ценности проявляются, учатся видеть и решать разнообразные проблемы, достигая общественного признания и удовлетворения личных ожиданий.

1. Вирабова А.Р. Развитие здоровьесберегающей среды в системе образования на основе интеграции ресурсного обеспечения. М.: ПРОБЕЛ, 2012. – 292с.

2. Нечаев М.П., Zubova E.I. Ресурсы развития воспитывающей среды класса в условиях социального многообразия. – М.: АСОУ, 2014. – 76с.

3. Интерактивный педагогический совет "Совершенствование совместной работы лиц с социальными партнерами по созданию условий для развития социально значимых компетенций учащихся", Статьи Фестиваля «Открытый урок» <http://festival.1september.ru>

4. «Культура школы как фактор социализации учащихся» <http://pochit.ru>

УДК 37.013.42

Роль семьи и школы в формировании ценности социального здоровья личности

Цибульникова Виктория Евгеньевна, к.п.н., магистр психологии, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. В.А. Слатёнина факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: vicki-77@yandex.ru; Верейкина Светлана Николаевна, магистрант кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: riverleta@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема взаимодействия семьи и школы в формирования ценностных ориентаций и социально здоровой личности младшего школьника. Авторами рассмотрены критерии социального здоровья личности, факторы формирования ценностей в контексте первичной и вторичной социализации личности.

Ключевые слова: социализация; социальное здоровье; ценностные ориентации; ценности и нормы; взаимодействия семьи и школы.

The role of family and school in shaping the values of the individual social health

Tsibulnikova Victoria, PhD, Master of Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education to them. VA Slatenin Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University

Vereykina Svetlana, graduate student of the Department of Social Pedagogy and Psychology Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University

Abstract. The article actualizes the problem of interaction between family and school in formation of valuable orientations and socially healthy person of the younger schoolboy. The authors examined the social health of the individual criteria, factors of formation of values in the context of primary and secondary socialization.

Keywords: socialization; social health; value orientations; values and norms; interaction between families and schools.

Одной из важнейших задач современной общеобразовательной организации является формирование и сохранение социального здоровья всех участников образовательного процесса. Под социальным здоровьем личности понимают совокупность таких свойств и качеств индивида, которые обеспечивают ему успешную социальную адаптацию в социуме, т.е. позволяют ему приспосабливаться к перманентно изменяющимся соци-

альным условиям в той среде, в которую он попадает, управлять своим поведением, согласно тем установкам и нормам, которые приняты в этой социальной среде и взаимодействовать с окружающими его людьми. Государством и обществом посредством системы общего образования актуализируются проблемы социализации личности и формирования культуры здорового и безопасного образа жизни.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в содержательном разделе основной образовательной программы должны быть включены и реализованы «Программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся» и «Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни». На уровнях основного общего образования и среднего общего образования, в соответствии с требованиями ФГОС ООО и ФГОС СОО, реализуются: «Программа работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидами»; «Программа воспитания и социализации», направленная на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания, социализации, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни (одна из задач – осознание подростком ценности человеческой жизни, формирование физического и нравственного здоровья).

Таким образом, основополагающими ценностями современной системы общего образования признаны здоровье и качество жизни подрастающего поколения, и актуальной задачей в области социализации на сегодняшний день является изменение направления общеобразовательной деятельности в формировании социального здоровья младших школьников в связи с их адаптацией к новым социальным условиям – изменению статуса ребенка на статус ученика.

К критериям, определяющим социальное здоровье личности, относят: успешную социализацию личности; успешную социальную адаптацию личности в социуме; наличие общественно значимых смыслов и ценностей; социальную ответственность личности; социальную толерантность (терпимость); высокую культуру здоровья личности; ведение здорового образа жизни; наличие социокультурной воспитательной среды; социальную активность личности; сознательно-ответственную внутреннюю позицию личности в отношении здоровья; устойчивый социальный иммунитет и социальное благополучие [8].

Социальное здоровье формируется в процессе социализации личности. Социализация представляет собой процесс становления личности в трех ее сферах – общении, деятельности и самосознании. Социализация одновременно является и процессом, и результатом усвоения индивидом культурных ценностей, норм и правил, присущих тому обществу, в котором происходит становление данного индивида как полноценной личности и воспроизводство самого этого общества [3]. Это и есть главные функции социализации – развитие личности и общества, их взаимное воздействие.

Социализация носит непрерывный характер и сопровождает индивида на всех его возрастных этапах – от рождения до самой смерти и может быть, как целенаправленной, так и стихийной. В процессе целенаправленной социализации происходит воспитание, обучение индивида на различных уровнях социализации. Стихийная социализация происходит под воздействием на индивида факторов общественной жизни людей. Целенаправленная социализация происходит на двух уровнях: первичном – на уровне межличностного общения в малых группах (семья) и вторичном – на уровне больших социальных групп (детский сад, школа и др.) [5].

Одним из основных компонентов структуры личности являются ценностные ориентации, которые являются лакмусовой бумагой таких признаков, как зрелость, целостность и социальность личности, а также волевая способность действовать в соответствии со своей жизненной позицией.

Основу ценностных ориентаций составляют три кита: знание, эмоции и поведение. Благодаря этой перманентно формирующейся жизненной позиции личность вписывается в социум. Социальная жизнь общества структурирована определенным порядком

и общественно приемлемыми нормами и поведением, которые соответствуют определенной культуре данного общества. Стабильность того или иного социума зависит от соблюдения норм, правил, интересов данного социума, его внутреннего порядка, основанного на балансе этих составляющих. Внутренняя структура иерархического порядка ценностных ориентаций личности подчиняется диалектике личных и общественных интересов. Личность является элементом социальной системы и взаимодействует с другими элементами этой системы, которые находятся во взаимозависимости и во взаимодействии друг с другом. Окружающая среда, в которой находится личность, воздействует на нее и под влиянием этой среды формируется характер и происходит развитие личности, ее установок, ценностных ориентаций, норм и мотивов поведения личности в общественных отношениях [1].

Рассматривая социальную группу младших школьников необходимо учитывать, что обучающиеся уже прошли первичную социализацию в семье и многие из них – вторичную социализацию в детском саду. В младшем школьном возрасте на ступени начального общего образования у ребенка проявляется саморегуляция поведения, он начинает пытаться подчиняться новым требованиям взрослых вразрез своим желаниям и вести себя соответственно установленным нормам и правилам поведения в социальной группе.

От педагога и родителей в большой степени зависит формирование ценностно-смысловой сферы личности ребенка, установка общепринятых норм и правил поведения в социальной группе школьников, именно под их влиянием, как значимых взрослых дети перенимают и определенным образом воспринимают свою социальную роль ученика. Основой формирования ценностных ориентаций младшего школьника становится слово, доносимое педагогом и близкими ему взрослыми. В этом возрасте ценности и моральные нормы формируются у ребенка через внешнее подкрепление и становятся категорией знания, затем посредством самостоятельного внутреннего осознания смысла этих ценностей и норм, категория знания переходит в категорию значимости ценности и обретает для ребенка личностный смысл.

Смысл становится принципиально значимым для ребенка в том случае, если он осознает ценность чего-либо через осмысление и личный опыт [4]. Ценностная сфера личности включает как существующие в общественном сознании нормы и представления, так и субъективные оценки. Но для внутреннего принятия личностью ценностей и норм еще недостаточно их осознания, необходимо совершать действия, поступки, согласно этим ценностям и нормам и уметь брать ответственность за свои поступки [6].

Поскольку в социальной группе младших школьников на данном возрастном этапе только начинает вырабатываться произвольность, которая для этого необходима, главной задачей педагога является формирование безусловного принятия детьми передаваемых знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, норм и правил всего культурно-исторического наследия, принятого в нашем обществе.

Роль педагога в формировании ценностной сферы младших школьников и их социального здоровья бесспорна, но, сколько бы педагог не закладывал в ребенка доброго, чистого и светлого, какие бы высокие идеалы не передавал, какие бы замечательные идеи не преследовал, приходя домой, ребенок оказывается в семье, в другом микросоциуме. В данном контексте главенствующую роль играют родители, многое зависит от того, какие семейные ценности закладываются в ребенке его близким окружением, насколько он может динамично развиваться и приспосабливаться к установкам нового социума и воспринимать новые установки, нормы и правила поведения.

В том случае, если в семье царят другие установки, нормы и правила общения и поведения, поощряются совершенно иные цели и существует другая мотивация, то все, что так бережно, трепетно и настойчиво передавал педагог, ребенок отбрасывает как ненужное. Поэтому ключевой задачей в формировании ценностей, в том числе социального здоровья личности становится взаимодействие семьи и школы и интеграция их

усилий. Здоровье как ценность включает два ключевых компонента: совокупность возможностей, которые могут быть реализованы при наличии полноценного здоровья и отношение субъекта к своему здоровью, выражающееся в ценностных ориентациях, мотивации и поведении по отношению к здоровью. Здоровье как социальная ценность является значимостью степени реализации смысловых возможностей для личности и социальной группы [2].

Таким образом, главным фактором в развитии личности ребенка является целенаправленное взаимодействие и взаимовоздействие семьи и школы, от согласованности действий которых зависит успешность социализации младших школьников. Вся система воспитания и обучения должна быть направлена на союз родителей и педагогов, на их совместную работу, а не перекладывания воспитательных функций друг на друга, а особенно ответственности за результаты воспитания.

Исходя из вышеизложенного, необходимо подчеркнуть, что социально здоровая личность – это индивид, обладающий определенными социальными качествами и свойствами, способный адаптироваться к любым изменениям социальной среды, в которой он оказался и умеющий строить отношения и взаимодействовать с другими индивидами в соответствии с принятыми в этой социальной группе ценностями, нормами и правилами [7]. Целенаправленное воспитание способствует постепенному осознанию ценностных ориентаций детьми, что детерминирует формирование полноценной социально здоровой личности, поэтому важно прививать социальное здоровье ребенку на всех этапах социализации.

1. Дробышева Т.В. Экономическая социализация личности: ценностный подход. – М. Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 312 с.

2. Ларионова И.С. Здоровье как социальная ценность: Дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2004. – 265 с.

3. Мудрик А.В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

4. Олпорт Г. Становление личности: Избр. труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

5. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2007. – 365 с.

6. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

8. Цибульников В.Е. Социальное здоровье участников образовательного процесса школы и его критерии // Школа будущего. – 2015. – № 4. – С.23-35.

УДК 378.08

Формирование и развитие профессиональных компетенций по управлению педагогическими конфликтами

Володина Светлана Алексеевна, к.п.н., Московский педагогический государственный университет, кафедра психологи факультета педагогики и психологии, доцент, s-volodina@list.ru

Аннотация: в представляемой статье рассмотрен процесс формирования и развития основных составляющих профессиональных компетенций, связанных с управлением педагогическими конфликтами. Также представлены ключевые проблемы формирования данных компетенций.

Ключевые слова: ключевые компетенции; педагог образовательных учреждений; управление конфликтами; упреждение и конструктивное разрешение конфликтов.

Formation and development of professional competencies of the pedagogical conflict management

Volodina Svetlana, Ph.D., Moscow State Pedagogical University, Department of Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Associate Professor

Abstract. The presented article describes the process of formation and development of the main components of professional competencies related to management of pedagogical conflicts. Key problems of formation of these competencies are presented also.

Keywords: core competencies; teacher of educational institutions; conflict-management; anticipation and constructive conflicts resolution.

В настоящее время развитие отечественной системы образования сопровождается разнообразными реформами, влекущими за собой постоянные изменения и нововведения. Это обуславливает повышение требований, предъявляемых к профессиональным компетенциям педагогов образовательных организаций.

В современной психолого-педагогической литературе имеет место многовекторная интерпретация понятия «компетентность», включающая совокупность различных профессиональных компетенций специалиста сферы образования. С учетом широкого видового многообразия педагогических компетенций в данной статье акцентировано внимание на тех из них, которые составляют конфликтологическую компетентность педагога. Это связано с тем, что важнейшей составляющей конкурентоспособного на рынке труда специалиста сферы образования выступают его компетенции в сфере управления конфликтами, среди которых необходимо выделить: общекультурные, общепрофессиональные, в области педагогической деятельности. Данные компетенции позволяют современному педагогу в условиях повышенной конфликтности педагогического социума применить рациональные управленческие решения для предупреждения и профилактики конфликтов.

Конфликтность в деятельности современного образовательного учреждения приводит к тому, что управление конфликтами является существенным элементом компетентности педагога. Проблема специальной подготовки в вопросах управления и урегулирования конфликтов «имеет глубокий общегуманистический и практический смысл, может сыграть важную роль в стабилизации и улучшении социальной ситуации вообще, ситуации в той или иной из основных сфер жизнедеятельности общества – в частности» [1, с. 127]. При этом нельзя не согласиться с мнением С.Ю. Теминой в том, что современные педагоги образовательных организаций обладают недостаточными компетенциями в сфере управления конфликтами. Многие из них действуют интуитивно или в соответствии с многолетними традициями, основанными на силовых или неконструктивных методах решения спорных вопросов [3].

В итоге можно констатировать, что для выполнения широкого круга профессиональных задач педагогу сегодня не хватает специальных знаний и умений по упреждению конфликтов, управлению ими, изысканию путей выхода из конфликтных ситуаций. Об этом, кроме всего прочего, свидетельствуют многочисленные отзывы слушателей курсов повышения квалификации и студентов различных курсов института филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета. Так, по результатам анкетирования, приведенным в работе [2], более 60% педагогов отметили необходимость совершенствования знаний и умений в области конфликтологии.

Результаты проведенного нами исследования показали, что студенты имеют недостаточную конфликтологическую подготовку: 46,9% респондентов подтверждают необходимость в улучшении данного вида подготовки и лишь 12,5% считают, что владеют достаточными знаниями и умениями для обеспечения конструктивной педагогической деятельности [2]. К одной из важнейших причин недостаточной сформированности данных компетенций у педагогов можно отнести отсутствие в программах обучения студентов их целенаправленного формирования и развития.

В педагогических вузах отдельные знания и умения, необходимые для будущих педагогов, студенты получают в рамках изучения различных психолого-педагогических дисциплин и прохождения производственной практики. Однако такая подготовка не

всегда соответствует требованиям времени, в результате чего многие студенты получают недостаточные умения и навыки выстраивания конструктивных взаимоотношений, упреждения и разрешения конфликтов между всеми субъектами педагогического процесса. Очевидно, для полноценной подготовки специалистов сферы образования необходима систематическая работа, а не эпизодические и разрозненные знания и умения.

Следует отметить, что в настоящее время в системе дополнительного профессионального образования для педагогических работников в программу обучения включены дисциплины связанные с конфликтологией, цель изучения которых направлена на формирование компетенций по управлению конфликтами. На сегодняшний день существуют различные формы повышения уровня овладения компетенциями, позволяющие педагогам конструктивно взаимодействовать с участниками педагогического процесса: тренинги, семинары, курсы повышения квалификации, психологические клубы, конференции и т.д.

Как показала практика автора, наибольший эффект по формированию компетенций в области управления конфликтами дает система занятий, состоящая из трех взаимосвязанных блоков: 1. формирование знаний по упреждению и разрешению конфликтов; 2. формирование умений по упреждению и разрешению конфликтов; 3. развитие личностных качеств педагога, способствующих упреждению и разрешению конфликтных ситуаций.

На теоретических занятиях слушатели получают знания основ конфликтологии, включая историю ее развития как науки; описание причин конфликтов, их типологию, структуру и этапы развития конфликта; специфику поведения ребенка в конфликтных ситуациях на разных возрастных этапах его развития; особенности педагогических конфликтов; технологии упреждения и конструктивного разрешения конфликтов.

Знания и умения, приобретенные педагогами в ходе практических занятий, позволяют приобрести реальный опыт упреждения и конструктивного разрешения конфликтов школьного социума. На этих занятиях используются упражнения, способствующие приобретению слушателями реального опыта конструктивного педагогического взаимодействия, упреждения и разрешения конфликтов школьного и классного социума. В ходе занятий рассматриваются разнообразные конфликтные ситуации, предложенные как ведущим, так и участниками из своей профессиональной практики (кейсы), что повышает их заинтересованность. Отработка методов разрешения конкретных конфликтов способствует разрешению собственных проблемных ситуаций слушателей. Значительное внимание на занятиях уделяется выработке умений прогнозирования, распознавания и разрешения конфликтных ситуаций, отработке умений конструктивного взаимодействия с участниками учебно-воспитательного процесса. Участие в занятиях и последующие обсуждения упражнений позволяют педагогам проанализировать и осознать свое поведение в конфликтных ситуациях, выявить ошибки своего поведения, найти оптимальные решения проблемных ситуаций. Это способствует совершенствованию педагогического опыта и повышению конфликтологической компетентности.

Следует отметить, что занятия также включают в себя упражнения, направленные на проявление у педагогов личностных качеств, необходимых для успешной реализации полученных компетенций.

Вместе с тем необходимо отметить, что у современного педагога должна быть высокая мотивация к совершенствованию конфликтологической подготовки, постоянному обновлению специальных знаний и технологической оснащенности по интеграции знаний в практическую деятельность.

Таким образом, для результативной и эффективной педагогической деятельности современному педагогу образовательных учреждений необходимо наличие ключевых компетенций, включающих управление потенциальными конфликтами. Применение

данного спектра компетенций отражает уровень его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг в условиях развития современного общества.

1. Баныкина С.В. Конфликт в современной школе: изучение и управление/ С.В. Баныкина, Е.И. Степанов. – М.: КомКнига, 2006. – 184 с.

2. Володина С.А. Конфликтологическая компетентность классного руководителя. – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – 156 с.

3. Темина С.Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 144 с.

УДК 37.01:65.012.4

Роль мотивации достижений в управленческой деятельности руководителя

Батарова Татьяна Михайловна, к.п.н., доцент, Поволжский православный институт, доцент кафедры педагогики и психологии, г. Тольятти, e-mail: battati22@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена социально-психологическим аспектам педагогического менеджмента – роли мотивации достижений в управленческой деятельности руководителя.

Ключевые слова: мотив; мотивация; мотивация достижений; руководитель; деятельность.

The role of motivation achievements in management head of the organization

Batarova Tatyana, the candidate pedagogic sciences, Volga Orthodox Institute, Department of Pedagogy and Psychology, Associate Professor, Togliatti

Abstract. The article is devoted to the socio-psychological bases of pedagogical management, in particular, the role of achievement motivation in management supervisor.

Keywords: motive; motivation; achievement motivation; the chief; activities; organization; effectiveness.

Процессы глобализации, затрагивающие сферу образования, характеризуются интенсивной динамичностью, что влечет за собой поиск новых ресурсов в области педагогического менеджмента. Человеческий ресурс является одним из самых потенциально богатых. Осознание ключевой роли человеческого фактора в условиях современной инновационной образовательной среды требует серьезного научного подхода, который немыслим без глубоких теоретических знаний в области менеджмента и социальной психологии.

В связи с этим актуальными является ряд руководящих положений Ю.А. Конаржевского, следуя которым руководитель сможет эффективно работать с педагогическим коллективом в современной ситуации внедрения изменений. Обратим внимание лишь на некоторые из них: принцип обогащения работы учителя заключается в стремлении менеджера пробудить у преподавателя профессиональный интерес к новым видам деятельности, вселить в него потребность в развитии; принцип личного стимулирования – это формирование личной заинтересованности учителя в работе, посредством хорошо продуманной системы стимулов; принцип постоянного обновления – основное руководящее положение для организации процесса освоения новых технологий управления, обучения и воспитания, изменения организационных, психологических структур [3]. Среди широкого комплекса условий и факторов, определяющих эффективность профессиональной деятельности, как в количественном, так и качественном аспектах, особое место занимает мотивационный фактор. В последнее время в структуре мотивации выделяется и активно разрабатывается тенденция типа мотивации достижения. Традиционно эта проблематика рассматривается в контексте деятельности подчиненных. На наш взгляд, следует обратить внимание на мотивацию собственно руководителя образовательной организации. Мотивация достижения определяет именно высший уровень профессиональных достижений, приближая человека к

профессиональному расцвету и определяя наиболее социально значимый его вклад в материальную и духовную культуру общества.

Интерес к мотивации достижения возник уже в начале XX века. Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был обозначен Г. Мюрреем и понимался автором как устойчивое стремление сделать что-то хорошо и быстро достичь определенного уровня в какой-либо деятельности. В ходе исследований Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен и Дж. Аткинсон выделили в составе этого мотива две независимые мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. Последующие работы Дж. Аткинсона и Х. Хекхаузена [5] создали хорошую теоретико-методологическую и методическую основу для эмпирических исследований. Между тем, исследование зависимости мотивации достижений и социально-психологической результативности деятельности руководителей, несмотря на значительное количество работ, посвящённых изучению эффективности труда и мотивации достижения, остается явно недостаточным.

Мотивация есть некая детерминанта, объяснительный конструкт, который используется для объяснения причин поведения людей, направленности и механизмов осуществления поведения и деятельности. Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. При рассмотрении внутренней мотивации, говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах и т. п., а во втором — о стимулах, исходящих из внешних условий, из сложившейся ситуации. Если же толчком к деятельности личности являются социальные факторы. Кроме того, сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Очевидно, что внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные мотивы, если даже по силе они равны.

Под мотивацией достижения мы понимаем мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности. Мотивация достижения проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться лучших результатов в области, которую он считает значимой. В качестве деятельности достижения могут выступать интеллектуальная, спортивная, трудовая деятельность, а также деятельность, направленная на обучение и воспитание ребенка.

Управленческая деятельность является весьма специфичной. Ее специфика обусловлена в частности определением объекта и субъекта. Ее объектом воздействия является деятельность людей, а сами люди являются субъектами этой деятельности. Субъект и объект труда являются идентичными по сложности своей организации и тождественными по основным, т.е. социо-психологическим особенностям. Руководитель контактирует одновременно со многими субъектами, между которыми существуют определенные социально-психологические отношения. Поэтому целесообразно выяснить, влияет ли мотивация достижения самого руководителя на социально-психологическую эффективность деятельности подчиненных, основанием которой является взаимодействие между субъектами труда.

Вывод, относительно социально-психологической эффективности деятельности руководителя, можно получить: из оценки отдельных черт личности, обуславливающих успешность деятельности руководителя [1]; из оценки интегральной удовлетворенности трудом членом коллектива, которая отражает удовлетворенность работников условиями работы, взаимоотношениями с сослуживцами, а также стилем деятельности и общения руководителя.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики: Интегральная удовлетворенность трудом (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.); Изучение мотивации успеха и боязни неудач (А.А. Реан); Методика оценки руководителя А.Л. Журавлева [2]. Процедура обследования заключалась в том, что руководителю предла-

гался опросник на изучение мотивации достижения. Непосредственным его подчинённым предлагалось заполнить опросник «интегральная удовлетворенность трудом» и оценить деловые и личностные качества руководителя.

Методика изучения мотивации успеха и боязни неудач (по А.А. Реану) была предназначена для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом происходит оценивание, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Опросник состоит из 20 вопросов. Он построен на основе теории мотивации достижения Дж. Аткинсона, согласно которой сотрудники в большей степени ориентированные на успех, предпочитают выполнять задания средней сложности, когда ниже степень риска, хотя и меньше привлекаемость успеха.

При подборе пунктов теста учитывались индивидуальные различия людей с мотивом стремления к успеху и избегания неудачи в поведении, детерминированном мотивацией достижения, рассматривались особенности уровня притязаний, различия в ориентации на будущее. Интегральная удовлетворенность трудом (методика Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М.) применялась нами для выявления интегративного показателя, отражающего благополучие и неблагополучие личности в трудовом коллективе. Данный показатель - удовлетворенность трудом. Это значимый фактор социально-психологической эффективности деятельности подчиненных, во многом зависящий от руководителя.

Методика оценки руководителя [2] была выбрана нами, так как большое значение приобретает оценка деловых и личных качеств руководителей, выявляемых непосредственно в процессе их деятельности. Она характеризует деятельность по критериям, соответствующим идеальным представлениям о том, как следует выполнять свои обязанности и какие качества должны быть при этом проявлены, чтобы достичь максимальной результативности труда (отсюда и распространенное название — «оценка по факторам результативности»). К числу таких качеств относят, прежде всего, профессиональные и производственные качества, а также чисто психологические способности. Эти обобщенные, наиболее устойчивые характеристики руководителя оказывают сильное влияние на эффективность профессиональной деятельности.

При проведении исследования в качестве экспертов выступали непосредственно подчинённые руководителя, так как объединение в одну группу оценок экспертов разных уровней, имеющих различное ролевое взаимодействие с оцениваемым субъектом, приводит к увеличению разброса оценок. Это мешает выявить значимые личностные черты субъекта. Эти недостатки можно восполнить, увеличив количество экспертов, но в реальных условиях их число обычно ограничено. Также считается, что оценка «снизу» наиболее информативна и технологична. Таким образом, мы полагаем, что сформированный комплекс психодиагностических средств позволил определить, влияет ли мотивация достижения успеха на социально-психологическую эффективность деятельности руководителя.

Исследование проводилось на базе образовательной организации г. Тольятти. Было опрошено 48 человек из них 6 руководителей, которых оценивали по 8 подчинённым. В ходе обследования было выявлено, что у 5 из 6 руководителей выражена мотивация на успех (от 14 до 20 баллов), у одного (В.Л.Н.) – мотивационный полюс не выражен (12-13 баллов), но находится ближе к мотивации успеха. Для проверки гипотезы исследования о наличии связи между мотивацией достижения руководителя и социально – психологической эффективностью его деятельности был применен метод ранговой корреляции Спирмена. Корреляция между показателем мотивации руководителя и удовлетворенностью подчинённых статистически значимо отличается от нуля. Корреляция между показателем мотивации руководителя и оценки деловых и личных качеств, статистически значимо отличается от нуля.

Таким образом, на представленной выборке присутствует взаимосвязь между мотивацией достижения руководителя, средним показателем удовлетворённости в группе, и оценкой деловых и личных качеств подчиненными. Можно сделать вывод, что мотивация достижения руководителя и социально – психологическая эффективность его деятельности положительно коррелируют между собой. Таким образом, в организации управленческой деятельности самое серьезное внимание необходимо обратить не только на мотивацию подчиненных, но и на мотивацию достижений руководителя как ведущего субъекта управления.

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

2. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). – М.: ИП РАН, 2004. – 476 с.

3. Конаржевский Ю.А. Концепция внутришкольного управления. – Алма-Ата: Центр «Педагогический поиск», 1991. – 230 с.

4. Пугачев В.П. Мотивация трудовой деятельности. Учебное пособие. – М.: Инфра, 2011. – 394с.

5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Смысл, 2003. – 335 с.

УДК 371.78

К вопросу профилактики тревожности пятиклассников

Сырых Наталья Васильевна, МБОУ гимназия №12 города Липецка, педагог-психолог, e-mail: syrykhnnv@yandex.ru

Аннотация: в статье актуализируется проблема тревожности пятиклассников, рассмотрены особенности раннего подросткового возраста, представлены результаты диагностики тревожности школьников. Автором предложены рекомендации по профилактике школьной тревожности.

Ключевые слова: подростковый возраст; развитие личности; тревожность; тревога.

On the issue of prevention of anxiety fifth graders

Serih nataiya, Gymnasium №12 city of Lipetsk, educational psychologist

Abstract: Article updated anxiety problem pupils. The article describes the features of early adolescence. The article presents the results of the diagnostic school anxiety. The author offers recommendations for the prevention of school anxiety.

Keywords: adolescence; personal development; anxiety; anxiety.

Результативность обучения в соответствии с ФГОС основного общего образования зависит от показателей, описывающих знаниевые, метапредметные и личностные достижения ребенка [1, с. 6]. В связи с этим важное место в работе психологической службы занимает обеспечение и сохранение условий для психологического и физического здоровья обучающихся, развития их способностей и творческого потенциала.

Школьник 10-11 лет вступает в подростковый возраст, связанный с переменами, как в физическом плане, так и в сознании ребенка. Запускается механизм активного физического роста и развития, причем абсолютно неравномерного. Дети могут жаловаться на быструю утомляемость, головные боли, головокружения, сердцебиение. Это, как правило, не симуляции, а проявления особенностей развития. В этот период организм чувствителен к внешним воздействиям. Поэтому важно создавать для подростка щадящий режим, следить, чтобы они достаточно спали, отдыхали, гуляли.

В младшем подростковом возрасте зарождается особая форма самосознания – «чувство взрослости», оно проявляется в потребности равноправия, уважения и самостоятельности, в требовании серьёзного, доверительного отношения со стороны взрослых. Как учитывать это возникающее чувство? Во-первых, спрашивать их мнение по вопросам жизни семьи или обращаться к ребенку за советом. Если ребенку кажется, что его

мнение имеет значение для взрослых, это помогает поддержать его самооценку и облегчает контакт с ним.

Склонность к фантазированию, к некритическому планированию своего будущего. Результат действия становится второстепенным, на первый план выступает свой собственный авторский замысел. Если родитель и учитель контролирует только качество «продуктов» учебной работы школьников и не находит места для оценки детского творчества, инициативы, самостоятельности, то процесс учения теряет для ребенка свою актуальность и привлекательность, процесс общения с ним обедняется. Стремление экспериментировать, используя свои возможности, – едва ли не самая яркая характеристика младших подростков. Если семья и школа не предоставляет детям культурных форм такого экспериментирования, то оно реализуется лишь в самой поверхностной и примитивной форме – в экспериментах со своей внешностью.

Таковы главные особенности личности пятиклассника. И если мы, взрослые, будем учитывать эти знания, применять их в ежедневной жизни, то самый сложный этап подросткового возраста, проходящий в период гормональной перестройки организма, будет протекать гораздо легче, менее бурно и эмоционально комфортно.

Другая причина нежелательного поведения – индивидуальные особенности развития эмоциональной сферы ребенка. Речь идет о психологическом здоровье пятиклассника, его умении справляться с негативными переживаниями, страхами, проблемами. Психологическое здоровье детей напрямую зависит от нас, взрослых, от того, насколько мы сможем помочь, поддержать и понять наших «маленьких взрослых», сможем обучить справляться с негативными эмоциями, переживанием страха, тревоги, отчаяния, недовольства. Таким образом, факторами возникновения и закрепления тревожности как устойчивой личностной характеристики являются: во-первых, взаимоотношения ребенка в семье (тревожные дети растут в семьях, в которых, по крайней мере, один из взрослых испытывает эмоциональное неблагополучие, поведение родителя непредсказуемо, из-за чего создается ощущение нестабильности в семье, а также преобладает авторитарная, доминирующая позиция взрослого по отношению к ребенку). Во-вторых, социализация ребенка в школьной среде (в пятом классе появляются новые учебные дисциплины и педагоги, возникает множество требований, возрастает нагрузки на психику, увеличивается негативизм поведения).

Каким образом тревожность влияет на школьную успешность? Здесь проявляются общие закономерности влияния этого состояния на результативность деятельности. Как известно, нормальный уровень тревоги улучшает результативность учения, повышенный и высокий – осложняет, дезорганизовывает. Ежегодно в конце сентября психологическая служба гимназии проводит исследование уровня тревожности детей, на этапе перехода из начального в среднее звено. Это исследование проводится с целью определения эмоционального благополучия обучающихся, выявления проблемных зон и школьных факторов, влияющих на психологическое здоровье детей. В 5-х классах для этого используется методика Филлипса. Согласно нашим регулярным исследованиям, наибольшие переживания дети испытывают: в ситуации проверки знаний; в ситуации, требующей самовыражения.

В данном случае, общая тревожность рассматривается как общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, а проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми, снижающий успешность обучения ребенка [2, с.154].

При решении выделенных проблем рекомендуется повышение самооценки пятиклассников, обучение их саморегуляции. Повышение самооценки ребенка осуществляется: через похвалу ребенка за достигнутые успехи, выполненные поручения; через отметку его заслуг, привлекая внимание членов семьи; через отсутствие сравнения ребенка с другими детьми; через акцентирование внимания на положительные стороны ребенка.

Снятие мышечного напряжения с использованием следующих приемов и техник: активные физические упражнения – бег, прыжки, танцы под любимую энергичную музыку, уборка вещей; релаксация – напряжение и расслабление частей тела; психокинезиологические упражнения [3, с.107].

1. Битянова М.Р. Методические рекомендации. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий/ М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая. – М.: ИД «Федоров», 2012. – 60 с.

2. Истратова Т.В. Справочник психолога средней школы. – Ростов н/Д: Издательство Феникс, 2010. – 510 с.

3. Сиротюк Л.А. Нейрофизиологическое сопровождение обучения. – М: ТЦ Сфера, 2000. – 228 с.

4. Цибульников В.Е. Психогигиена, психопрофилактика и психопросвещение во внутришкольном управлении психологическими рисками: Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: материалы VI Международной научно-практической конференции. 10.11.2011 г. / отв. ред. Е.А. Уваров; ФГБОУ ВПО «Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина». Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. – С.44-51.

УДК 376.58

Проблемы образования подростков с девиантным поведением

Никитин Арсений Сергеевич, аспирант кафедры теории и методики обучения и воспитания (биология), школа №827, учитель биологии, г. Москва, nikitin.senya1992@yandex.ru

Аннотация. В статье описываются факторы, влияющие на девиантное поведение подростка, описана роль семьи в профилактике отклоняющегося поведения школьников в подростковом периоде.

Ключевые слова: отклоняющееся поведения подростка; девиантное поведение; факторы риска.

Problems of education adolescents with deviant behavior

Nikitin Arseniy, PhD student, Department of theory and methodology of training and education (biology), the school №827, biology teacher, Moscow

Abstract: This article describes the factors that influence the deviant behavior of a teenager, described the family's role in the prevention of deviant behavior of pupils in adolescence.

Keywords: deviating behavior of teenagers; deviant behavior; risk factors.

Девиантное поведение подростков становится одной из главных проблем в школьном образовании. На отклоняющееся поведение учеников оказывают влияния много факторов, которые находятся во взаимосвязи друг с другом: круг общения вне школы, школа, семья, средства массовой информации. Решение данной серьезной проблемы подразумевает изучение каждого из этих факторов по отдельности и в совокупности с другими.

Школа в жизни ребёнка занимает огромную часть его времени. Именно в ней, помимо обучения, происходит воспитание ученика. Школа является положительным фактором, который может изменить девиантное поведение ученика в лучшую сторону, благодаря воспитательной деятельности учителей. Само собой, что при работе с трудными детьми учитель не должен на них «махать рукой» и «вешать ярлыки». Такой ребёнок нуждается в усиленном внимании, и если учитель не будет оказывать его, то ученик лишается почти всех шансов стать полноценной ячейкой общества. Всегда надо помнить, что в своём поведении виноват не только ребёнок, так как первоначальное воспитание закладывалось в семье, о которой будет сказано чуть ниже. Проведённый нами опрос среди школьников с девиантным поведением (к этому числу детей относились

ученики, на которых писалась одна и более докладная в неделю, таких набралось 18 человек) показал, что, не смотря на низкую мотивацию к обучению, дети положительно относятся к времяпровождению в школе. Данный результат, в большинстве случаев, объясняется желанием встретиться с друзьями, с которыми по тем или иным причинам, встреча после школы затруднена.

Роль семьи в жизни ребёнка сложно переоценить, однако, со временем ребёнок приобретает свой круг общения и вступает на долгий путь обучения и воспитания в школе, но полностью связь с семьёй у ученика не прекращается. У каждой семьи свои нормы и правила, однако они формируются под влиянием социальных норм и законов, принятых в данном обществе. Проблемы в семье часто негативно сказываются на поведении ребёнка. К сожалению, очень часто дети повторяют поведение своих родителей. Самые частые проявления этого – курение, распитие алкогольных напитков и использование наркотиков. Но данные проблемы встречаются и у детей из благополучных семей, влияние на них оказывают другие факторы. Стоит сказать и о благополучии семьи, проведённый мною анализ показал, что из 18 семей девиантных подростков 15 имеют низкую заработную плату.

Следующий важный фактор, влияющий на поведение ребёнка – СМИ. Нынешний век не зря называют веком информационных технологий. Сегодняшнюю жизнь трудно представить без интернета и телевидения, маленькие дети уже в 2-3 года начинают активно пользоваться телефонами, а создатели программ активно производят различные развивающие приложения. К сожалению, не смотря на очевидную пользу всех развивающих передач по телевизору и приложений в интернете, эти два средства массовой информации могут стать причиной девиантного поведения учеников. Именно в телевизоре и интернете много увидеть много аморального, начиная с неуважительного отношения к личности, заканчивая кровавыми фильмами. Это всё сказывается на психике ребёнка, и отгородить ученика от этого практически невозможно. Вторя опасность, подстерегающая детей в Интернете – сообщества различных людей с отклонениями в психике, радикально настроенные верующие и прочие. Третья опасность – это круг общения ученика вне школы. Если ученик попал в так называемую «плохую компанию», то это приводит к отклонению в поведении.

Подводя итог необходимо сказать, что именно на семью и школу ложится главная роль по воспитанию и привитию норм и моральных ценностей и устоев в обществе.

УДК 376

Организация совместной деятельности в условиях инклюзивного образования

КычакOVA Ольга Петровна, ГБОУ Школа №656 им. Макаренко, учитель технологии, Москва, technook@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается вопрос об инклюзивном образовании в современной общеобразовательной организации. Автор предлагает одну из форм организации совместной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; особые образовательные потребности; индивидуальные возможности.

Organization of joint activity in the conditions of inclusive education

Kychakova Olga Petrovna, GBOU School № 656 named after Makarenko, a teacher of technology, Moscow

Abstract: The article raises the issue of inclusive education in a modern comprehensive school. Author, a teacher of technology offers one of the forms of organization of joint activity in the conditions of inclusive education.

Keywords: inclusive education; special educational requirements; individual possibilities.

В условиях развития общего образования особо актуально стоит вопрос об инклюзии как о процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями. В основу

инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Здесь необходимо учитывать преемственность в работе, в отработке навыков и умений поведения ребенка учителем, психологом, учителем-дефектологом, логопедом и другими специалистами.

В классе, где есть ребенок с особыми образовательными потребностями, коррекционно-развивающая задача должна четко ориентировать педагога на развитие способностей и возможностей всех детей и на исправление имеющихся недостатков специальными педагогическими и психологическими приемами. Дети с особыми образовательными потребностями в своей жизни познали много трудностей, они заслуживают любви, понимания окружающих, поддержки и помощи. Инклюзия является попыткой придать уверенность в своих силах учащимся с ОВЗ, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Коррекционно-развивающие занятия в условиях школы особенно актуальны, т.к. дают дополнительную возможность коррекции знаний, умений и навыков по предмету. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования появляются новые программы, учебники, подходы в обучении. Детям, имеющим особенности в развитии, к сожалению, невозможно соответствовать высоким качественным стандартам. Однако, образовательная среда – необходимое условие для качественного и поступательного развития личности каждого ученика, если учебный процесс и содержание образования соответствует его индивидуальным возможностям. Процесс обучения и воспитания, направленный на формирование личности ребёнка, коррекцию недостатков развития, создаёт предпосылки социальной адаптации школьников с ОВЗ в обществе. Исключение этих детей из сферы производственного труда внутри общества ещё более усугубляет недостатки их развития. Следовательно, помочь личности активно включиться в социальную среду, в общественный труд – одна из главных задач обучения и воспитания ребёнка с ОВЗ.

На этапе внедрения ФГОС идет подготовка образовательного учреждения к новым формам организации учебного процесса, выходящего за рамки классно-урочной системы. Одной из таких форм обучения стала творческая мастерская, проводимая учителем совместно с учениками на базе трудовой мастерской.

Использование проектной деятельности на уроках технического труда, позволяет формировать базовые компетентности детей с ОВЗ. Применение этой технологии даёт возможность учащимся больше работать самостоятельно и на уроке, и во внеурочное время, развивать свои способности, проявлять творческие возможности. У учащихся формируется личная ответственность за свои знания и за включение их в реальную деятельность. В Мастерской поддерживаются условия для безопасной работы.

Профессионально-трудовое обучение позволяет успешно развивать познавательную активность школьников через использование на уроках коллективной, групповой и индивидуальной работы, развития творческой и познавательной активности, повышения качества знаний по предмету, формирования умений и навыков работы с инструментами.

Одно из любимых занятий ребят в нашей школе – выпиливание. Дети знакомятся с изделиями различной сложности, выполненными учениками разных возрастов и учителем, обсуждают элементы детали, выбирают собственную модель. Информационно-методическое обеспечение обучения включает работу с учебной, справочной и научно-популярной литературой, наглядные пособия. Воспитанники учатся работать с информацией, систематизировать материал, узнают, например, историю и традиции русского зодчества. Осваивают технику прорезной резьбы. На следующем этапе осуществляется

перевод рисунка на деревянную поверхность, обсуждаются техническое выполнение и сложность работы, последовательность выполнения операций.

Чтобы сконцентрировать внимание детей, проводятся дидактические игры, в которых можно закрепить знания о геометрических фигурах, цвете, размере, свойствах материалов. Тема игры выбирается в соответствии с темой занятия. Рассматривается образец и проводится анализ: определяются цвет, форма, сходство с другими материалами. Крайне важно привлечь внимание ребят к основным признакам того предмета, который они будут выполнять: активному обследованию и рассматриванию образца, что является стимулом для восприятия и проявления активности. В процессе работы формируются такие личностные качества, как привычки к трудовому усилию, способность работать в коллективе, что является важным условием для дальнейшей социально-трудовой адаптации обучающихся, улучшается общее физическое состояние, развиваются работоспособность, координированность движений.

Декоративно-прикладное искусство представляет уникальную возможность соединить трудовое обучение с эстетическим воспитанием, без которого невозможно добиться высокой культуры производства. Изделие обязательно наряду с техническим конструированием проходит через стадию художественного осмысления. Изготовление своими руками красивых и нужных предметов повышает интерес к работе и приносит наибольшее удовлетворение результатами труда, возбуждает желание к последующей деятельности.

Изделия на начальном этапе могут выполняться в соответствии с рисунками, чертежами и технологическими картами, выдаваемыми учителем. Однако в последующем следует стремиться к тому, чтобы большинство работ выполнялось по творческим эскизам заранее разработанными самими школьниками. Основное внимание в обучении уделяется практической работе. С целью развития интересов, расширения кругозора и для лучшего усвоения школьниками изучаемого материала рекомендуется излагать исторические сведения и увлекательные истории, связанные с обработкой материалов.

Отношение к деятельности во многом зависит оттого, достигает ли ребёнок успеха в этой деятельности, находится ли при её выполнении в ситуации успеха, чувствует ли себя «умелым». Поэтому формируемые у ребёнка знания и умения должны быть ему доступны. Заслужить одобрение взрослых – один из основных мотивов деятельности учеников. Положительная оценка педагогом их деятельности утверждает у детей веру в себя. Важно поощрять каждую маленькую «победу» отдельного ребёнка, его усилия и старание.

Наилучшего результата ребята достигают, когда рядом находятся родители и взрослые, не только учитель, и их труд становится единым творческим процессом. Учитель вместе с родителями развивает положительную самооценку ребенка, развивает сенсомоторную функцию, воспитывает позитивное чувство самоидентификации и эмоционального благополучия, развивает социальные умения и знания, коммуникативные навыки, побуждает детей думать, рассуждать, ставить вопросы и экспериментировать, способствует развитию умений решать проблемы, излагать свое мнение и делать выводы, стимулирует развитие языковых навыков и грамотности, повышает уровень физического развития, способствует социальной инклюзии (включению).

Итогом работы становятся наши творческие дела: активное участие в фестивалях, выставках ДПИ различных уровней; организация и проведение выставок достижений в школе; оказание помощи в оформлении школьных мероприятий.

УДК 37.026.3

Методические особенности обучения говорению с использованием письменного текста на уроках французского языка

Бабанина Светлана Витальевна, учитель французского языка ЧУ ОО СОШ «Росинка», svbabanina@mail.ru

Аннотация: В статье описаны методические особенности обучения говорению с использованием письменного текста на уроках французского языка.

Ключевые слова: методика обучения, письменный текст, говорение, французский язык.

Summary: In article methodical features of training in speaking with use of the written text at French lessons are described.

Key words: training technique, written text, speaking, French.

Есть проблемы, к которым учитель иностранного языка должен постоянно возвращаться. Даже будучи решёнными в одно время, они требуют к себе пристального внимания в другое, когда прежнее решение не устраивает, а новые обстоятельства требуют усовершенствования. К такой проблеме можно отнести обучение одному из самых сложных видов речевой деятельности – говорению.

Сегодня, в соответствии с ФГОС нового поколения, «сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации» учащихся является главным требованием к предметным результатам школьной программы по иностранному языку. Следовательно, обучение устно-речевому общению в целом и говорению как его основополагающей части приобретают новое звучание. Этим обусловлено введение с 2015 года в ЕГЭ по иностранному языку раздела «Говорение», включающего продуцирование самостоятельных высказываний, что принципиально отличает его от экзаменов по другим школьным дисциплинам. Предметом рассмотрения данной статьи является методика обучения говорению с использованием текста на уроках французского языка в школе.

Проблема обучения говорению на материале текста в методике иностранных языков имеет различные трактовки. Отечественные учёные, в частности, выделяют два основных подхода обучения дедуктивный (синтетический) и индуктивный (аналитический). Первый, определяемый также как подход «сверху вниз», предполагает обучение говорению на основе текста. В данном случае текст выступает в качестве примера, после ознакомления с ним идёт варьирование лексического наполнения, отработка элементов и самостоятельное порождение высказываний. При втором способе («снизу вверх») идёт обучение без опоры на текст, отталкиваясь лишь от элементарной единицы – предложения с последующим переходом к самостоятельным суждениям.

Использование текста в качестве основы обучения имеет ряд существенных преимуществ. Во-первых, текст конкретно обрисовывает речевую ситуацию, которая применяется учителем для организации устно-речевого общения на уроке. Во-вторых, текст как источник информации, представляет содержательную ценность для речевых высказываний учащихся. В-третьих, текст может рассматриваться в качестве речевой опоры для составления собственных высказываний. Ю.А.Комарова считает, что опоры «... позволяют программировать речевой замысел, общее направление, предметное содержание и план высказывания» [1, с. 188-203].

Многие авторы предлагают эффективные технологии, позволяющие организовывать устно-речевое общение с использованием текста (Андреасян И.М., Андреева М.П., Нуждина М.А., Соловьёва Н.Г., Ципляева Т.Б. и др.), так как «говорение на основе текста – это предпосылка для качественного осуществления ситуативного (неподготовленного) говорения» [2, с. 21].

Нас заинтересовала модель управления процессом порождения высказывания на основе текста для чтения, состоящая из 3 этапов: предтекстовый (activités de pré-lecture), текстовый (activités pendant la lecture) и послетекстовый (activités d'après-lecture).

Предтекстовый этап имеет целью раскрытие смысловой проблемы текста и снятие его языковых и речевых трудностей. На этом этапе идёт «вхождение» в текст, исполь-

зуя имеющийся опыт учащихся. В зависимости от уровня учащихся, а также от типа текста могут быть использованы различные упражнения: работа с заголовком: определение тематики текста, ключевых слов; использование ассоциаций, связанных с именем автора: высказывание предположений о жанре текста, главных героях, времени действия; прогнозирование тематики текста на основе имеющихся иллюстраций; определение тематики текста по предложенным вопросам и др.

Цель текстового этапа – чтение текста и отработка понимания его содержания учащимися. Правильное восприятие текста является важным условием дальнейшей коммуникации. Работа на данном этапе включает задания типа «правильно или неправильно», выбор подходящего заголовка к каждому абзацу, ответ на вопросы, установление логико-смысловых связей в тексте и др.

Цель послетекстового этапа – использовать ситуацию текста в качестве речевой содержательной опоры для построения собственного высказывания. Упражнения данного этапа включают следующие: опишите внешность персонажа, составьте план текста, выделив его основные мысли, докажите что..., выскажите своё мнение, кратко изложите содержание текста. Многие задания позволяют тренировать творческое воображение детей: расскажите текст от лица главного героя, придумайте продолжение истории, составьте свой рассказ с опорой на начало (конец) текста, сыграйте роль данного персонажа в определённой ситуации и т.д.

Опыт показывает, что данная организация обучения позволяет стимулировать общение детей в течение всего урока, устраняя основные причины, препятствующие развитию навыков говорения на иностранном языке (мотивационные, недостаточное понимание речевой задачи учеником, дефицит языковых и речевых средств для решения поставленной задачи). Она также представляет один из эффективных путей формирования УУД и в этом состоит её методическая ценность.

1. Комаров, Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе / Отв. ред. М. К. Колкова // Методики обучения иностранным языкам в школе. СПб.: КАРО, 2006. – С. 188–203.

2. Нуждина, М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста. Иностранные языки в школе, 2002, №2, с. 21-25.

УДК 37.026.6

Большая психологическая игра как средство формирования универсальных учебных действий

Мешкова Ирина Николаевна, педагог-психолог ЧУ ОО СОШ «Росинка», irina0meshkova@mail.ru

Аннотация: В статье представлена психологическая игра как средство формирования универсальных учебных действий.

Ключевые слова: психологическая игра, универсальные учебные действия, научная.

Summary: Psychological game as means of formation of universal educational actions is presented in article.

Key words: psychological game, universal educational actions, scientific.

Сегодня игра, без преувеличения, – самый популярный вид психологической работы как с детьми.

Большая психологическая игра – это целостное, законченное действо, совершенно самостоятельное, имеющее свою внутреннюю систему целей и правил, достаточно продолжительное по времени. Это – «маленькая жизнь», которая проживается каждым участником. Она позволяет участникам получить опыт, ценный и для их настоящей, «всамделишной» жизни. «Большая игра» принципиально отличается от других видов игры тем, что для своих участников она выступает как деятельность. Игра – яркий

пример того, как людям иногда удается уложить процесс решения серьезных, сложных задач в привлекательную, «воздушную», человеческую форму.

Хорошая игра творит чудеса со своими участниками. Ленивый ребенок в игре оказывается настоящим. Импульсивный и раздражительный – последовательным и спокойным. Неловкий – осторожным и аккуратным, рассеянный – внимательным. Эгоцентрик начинает замечать других. То, что постигается в игре, то, что проживается в ней как опыт, – это подлинный опыт личности. Большая психологическая игра – название особой разновидности игрового метода, своим появлением она обязана М.Р. Битяновой и группе московских психологов. Свое название игра получила, потому что она достаточно продолжительная, объемная, многообразная по игровым действиям и сюжетным ходам. Но самое главное – потому что она претендует стать самостоятельным кусочком жизни своих участников. БПИ – это профессиональный метод, специально сконструированная игра, которая направлена на решение задач мотивационно-личностного, социального развития человека.

В самом общем виде она может быть определена как игра-история, которая дает участникам опыт осознания, эмоционально ценностного осмысления и творческого преобразования своей жизни в ее практическом, социальном, субъективном планах. Полученный в игре опыт в виде метафоры, знания, способа действия, может быть перенесен в реальную жизнь участника игры.

В основе БПИ обязательно лежит некоторая ценностная идея, ради которой эта игра создана. Идея – это то, к чему участники игры могут прийти благодаря игре. Развивающий потенциал БПИ велик. С одной стороны, ее можно развернуть на решение ценностных задач: проблемы самоопределения, выбора, поведения в ситуациях ценностной неопределенности. С другой стороны, она может служить инструментом самопознания и обучения психотехникам самоконтроля и саморегуляции. Кроме того, игру можно настроить коммуникативные задачи, обучение навыкам проектной деятельности, логике размышления над проблемой. БПИ могут быть 4 разных видов, в зависимости от типа задач, на которые они работают, особенностей организации игрового процесса: игровые оболочки, деловые рефлексивные игры, игры – проживания и игры – драмы. Первые два вида, игровые оболочки и деловые-рефлексивные игры, в основном направлены на решение задач инструментального характера, то есть дают опыт проживания коммуникативных, рефлексивных ситуаций, помогают освоить саму структуру деятельности. Игры-проживания и игры-драмы ориентированы на решение задач ценностно-смыслового самоопределения, развития самосознания.

Для участника игра начинается с истории, причем чаще всего — ее небольшого фрагмента. Постепенно история разворачивается, но так как участники погружены в действие, отношения, личные переживания, они редко «поднимаются» на уровень рефлексии, осмысления происходящего. Они просто живут в игре, участвуют в истории и создают ее своими действиями. И лишь достигнув финала, получив в том или ином виде игровой результат, участники обращаются к пройденной игре как к целостному опыту, как к собственной жизненной истории. В их реальную жизнь в виде метафоры, некоторого вывода или девиза, нового умения.

Каждая конкретная БПИ создается и настраивается на решение определенной развивающей задачи. Нами была разработана и проведена игровая оболочка. Игра-оболочка превращает психологическое занятие в деятельностную ситуацию для участников, задавая всему, что происходит, цель и обозначая привлекательный для участников результат, на который нужно выйти. Методическое назначение большинства игровых оболочек – освоение различных способов действия, коммуникации, мышления. Благодаря игровой цели освоение этих способов и формирование новых умений встраивается в деятельностную ситуацию. Участникам игры эти умения становятся нужны здесь и сейчас для решения актуальных игровых задач. В результате повышаются и мотивация на освоение новых умений, и результативность. Чаще всего игровые оболочки вы-

строены по принципу «ходилки». К примеру, в игре «Я иду в пятый класс», детям необходимо собрать багаж важных личностных качеств и умений, но для этого им предстоит пройти через испытания, в которых они проявят те или иные личностные качества. Каждое испытание – некоторое тренировочное задание на развитие психических процессов, психологических способностей, отношений в группе. Игра выступает в качестве мифа, защитного слоя тренировочной работы, которая без такой мифологии представляла бы значительно меньший интерес для участников. По своей структуре игровые оболочки строятся по принципу достижения результата, т.е. происходит последовательное движение от цели к результату.

В нашей игре игровые оболочки, имеют следующую структуру. В этой игре, результат не «достигается», а «складывается», как пазл. Есть элементы, детали, которые нужно сложить вместе для того, чтобы достичь результата, в данном случае собрать все необходимые личностные качества, а также и символ класса. Очень важно, чтобы результат имел практическую форму и для всех участников очевидна его связь с теми умениями, которые они проявили или не смогли проявить во время игровых действий.

1. Битянова М.Р. Большая психологическая игра как метод и технология в работе психологов образования: лекции 1-4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2012. – 64 с.

2. Битянова М.Р. Большая психологическая игра как метод и технология в работе психологов образования: лекции 5-8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2012. – 64 с.

3. Воровщиков С.Г. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова, Н.П. Аверина и др.: Учебное пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – 274 с.

4. Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития/ С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. – М.: УЦ «

5. Интеллектуальные игры/ А.В. Соколова: - М: Чистые пруды, 2008. – 32с. (Библиотека «Первого сентября». Серия «Начальная школа». Вып. 19).

6. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. Т. 1. — М.: Генезис, 1998.— 160 с, ил.

УДК 373.1

К вопросу определения содержания метапредметного образования

Родионова Татьяна Константиновна, к.п.н., Заслуженный учитель РФ, профессор, академик МАНПО, директор, ГБОУ "Школа № 354 им. Д.М. Карбышева", e-mail: RodionovaTK@edu.mos.ru; **Родионов Андрей Викторович**, к.п.н., зам. директор по УВР, ГБОУ "Школа № 354 им. Д.М. Карбышева", e-mail: rodionov@354school.ru

Аннотация: В статье представлены основные концепции содержания образования, особое внимание уделено характеристике деятельностного компонента содержания метапредметного образования.

Summary: The main attention in article is paid to representation of stages of a stsenariirovaniye of the metasubject occupations promoting purposeful formation znaniyevy, activity and valuable making possession of all-educational abilities: definition like a lesson, the level of development of all-educational ability, a choice of educational technology of development of this ability, definition of the maintenance of an approximate basis of implementation of all-educational ability.

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования; метапредметные образовательные результаты; универсальные учебные действия; общеучебные умения; деятельностный компонент содержания метапредметного образования.

Key words: federalny state educational standards of the general education; metasubject educational results; universal educational actions; all-educational abilities; activity component of the content of metasubject education.

С удивительной закономерностью каждая смена эпохи ставит вопрос обновления содержания образования (чему учить?) как проявления системного кризиса этого самого образования, перестающего соответствовать современным потребностям. Всплеск интереса к содержанию образования в переломные моменты истории, с нашей точки зрения, глубоко закономерен, учитывая исторический характер данного феномена:

Во-первых, в каждую историческую эпоху свое видение, что учащийся должен знать, уметь, во что верить и в чем быть убежден. Классики отечественной дидактики И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин подчеркивали: «Задачи и содержание образования не остаются неизменными, одинаковыми для всех исторических эпох. Они изменяются под влиянием требований жизни и классовых интересов» [6, с. 91].

Во-вторых, система образования вынуждена удовлетворять постоянную потребность в определении состава и объема подлежащего обязательному усвоению социального опыта, установлении условий и способов его эффективного освоения. Так, по справедливому мнению И.Я. Лернера: «Основным противоречием, движущим процесс обучения, является противоречие между постоянной потребностью общества в усвоении молодым поколением основ изменяющегося с развитием общества социального опыта, с одной стороны, и уровнем подготовки молодежи к выполнению социальных функций для сохранения и развития этого опыта – с другой» [7, с. 66].

В-третьих, содержание образования, с одной стороны, объективно отстает от реальной жизни, которая неизбежно меняется, с другой стороны, оно постоянно стремится соответствовать духу и потребностям времени, даже опережая его. «Поэтому из всего накопленного обществом опыта формируется содержание образования, отбор которого совершается в соответствии с перспективным социальным заказом, в меру понимания педагогических целей и средств школы» [7, с. 54].

Наиболее полный перечень концепций содержания образования представил А.В. Хуторской. По его мнению, в основе существующих сегодня концепций содержания образования лежат три основные теории:

- *дидактический формализм* (Гераклит, Цицерон, Дж. Локк, И. Песталотти, И. Кант, И. Герbart), который опирается на философию рационализма, утверждающую, что источником знаний является разум, поэтому необходимо, прежде всего, развивать ум и способности человека;

- *дидактический материализм* (Я.А. Коменский, Г. Спенсер), который определяет основной целью школы передачу учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки;

- *дидактический прагматизм* (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер), рассматривающий содержание образования в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от учеников коллективных усилий по решению поставленных проблем, практических действий, индивидуальной самостоятельности [14, с. 169-170].

Данные дидактические подходы, по мнению А.В.Хуторского, определяют следующие основные концепции содержания образования:

1. *Содержание образования – педагогически адаптированные основы наук.* Данная концепция, определяемая как технократическая, ориентирует на приобщение школьников к науке и производству. Ведущими принципами отбора и построения содержания образования выступают общие методы и принципы построения знания, свойственные естественным и точным наукам.

2. *Содержание образования – система знаний, умений и навыков (ЗУНов), которые должны быть усвоены учащимися, а также опыт творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения к миру.* Данная концепция, определяемая какзуновская, просветитель-

ская, считает, что знания, умения и навыки, относящиеся к основам наук и соответствующим учебным предметам, необходимы для передачи учащимся, чтобы те умели жить и действовать в социуме (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, В.А. Онищук и др.).

3. *Содержание образования – педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре человеческой культуре.* Данная концепция, определяемая как культурологическая, считает, что содержание образования состоит из четырех основных культуросообразных компонентов: опыта познавательной деятельности, зафиксированного в форме ее результатов – знаний (когнитивный компонент); опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу (операционально-деятельностный компонент); опыта творческой деятельности – в форме умений принимать эффективные решения в проблемных ситуациях (креативный компонент); опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций (мотивационно-ориентационный компонент) (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский).

4. *Содержание образования – содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности.* Набор общеобразовательных курсов обуславливается структурой изучаемой области действительности (живая и неживая природа, человек, общество, техника и технологии и др.) и структурой деятельности, отражаемой в инвариантных сторонах культуры личности – познавательной, коммуникативной, эстетической, нравственной, трудовой, физической (В.С. Леднев).

5. *Содержание образования – образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и его внутреннее приращение.* Личностно-ориентированная концепция эвристического образования делит содержание образования на внешнее – среду и внутреннее – создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой. Внешнее и внутреннее содержания образования не совпадают. Диагностика и оценке подлежит не полнота усвоения учеником внешнего содержания, а приращение его внутреннего содержания образования за определенный учебный период (А.В. Хуторской) [14, с. 168-184].

6. *Содержание образования – система образовательных компетенций, представляющих собой комплексную процедуру, которая интегрирует совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, умений и знаний для эффективного решения личностно-значимых и социально-актуальных проблем в определенных сферах культуры и видах деятельности.* Таким образом, в образовательную компетенцию включены как когнитивный и операционально-технологический компоненты, так мотивационная, этическая, социальные составляющие (В.А. Болотов, О.Е. Лебедев, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) [2, с. 53].

Введение в школьную практику нового ФГОС ОО снова актуализирует вопрос содержания образования. Так, в стандарте важнейшими атрибутами современного образования определены «метапредметные требования к результатам обучающихся, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями».

Несомненным достоинством ФГОС ОО является то, что они впервые определили не только *предметные*, но и *метапредметные* образовательные результаты, которые, к сожалению, отождествлены только с универсальными учебными действиями. При этом нарушается системная целостность трех культуросообразных компонентов метапредметного содержания образования: **когнитивного**, т.е. знания фундаментальных понятий: принцип, закон, гипотеза, знак и т.п., **деятельностного**, т.е. универсальные для многих школьных предметов учебно-познавательные способы приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, т.е. так назы-

ваемые общеучебные умения, общенаучные способы познания и т.д., **аксиологическое**, т.е. ценностные ориентации, убеждения о смысле, целях, субъектах и результатах учебно-познавательной деятельности и т.д. Таким образом, в качестве компонентов метапредметного содержания образования выступают: знания методологических категорий учебно-познавательной деятельности такие, как проблема, цель познания, гипотеза, рефлексия и т.д., способы осуществления учебно-познавательных техник, логических средств: анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятия, доказательство и опровержение и т.д.; ценностные отношения к научному и образному познанию мира, соотношению познавательной деятельности ученого и учебно-познавательной деятельности учащегося и т.д. [4, с. 78].

Метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на учебные предметы к целостному восприятию мира, метадеятельности, исследованию фундаментальных образовательных объектов. Так, например, категория «энергия» исследуется в таких учебных предметах, как физика, химия, биология, география, анатомия, имеет она отношение и к социальным наукам. Действительно, взаимосвязь нано- и био- областей науки и технологии носит фундаментальный характер. Так, при рассмотрении биологических структур на молекулярном уровне становится очевидной их химическая природа; использование информационных технологий для моделирования биологических систем привело к возникновению новой междисциплинарной области вычислительная биология, включающей биоинформатику, системную биологию и др.

Таким образом, метапредметность как принцип интеграции и фундаментальности содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности способствует формированию целостной картины мира в сознании ребенка. У учащихся формируется подход к изучаемому предмету как к системе знаний о мире, выраженном в числах и фигурах (математика), в веществах (химия), телах и полях (физика), художественных образах (литература, музыка, ИЗО) и т.д.

Следовательно, умения учиться важный, но не единственный компонент содержания метапредметного образования. К сожалению, разработчиками данной части стандарта была проигнорирована почти полувековая история отечественной педагогики системного осмысления общеучебных умений. Так, по заказу Министерства просвещения СССР Н.А. Лошкаревой еще в 1980 году была разработана «Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда». Кроме того эти исследования представлены в работах Ю.К. Бабанского, С.Г. Воровщикова, В.Ф. Паламарчук, Д.В. Татьянченко, А.В. Усовой, Л.М. Фридмана, Т.И. Шамоной и др. [1-4; 10-13; 15]. Представлено определение состава общеучебных умений в прошлых образовательных стандартах 2004 года.

По мнению С.Г. Воровщикова, перечень универсальных учебных действий [5, с. 28-31], является слабоструктурированным перечнем, он не может считаться корректной классификацией, ибо в нем не соблюдены все основные правила классификации, в основе которых лежат определённые требования к логическому делению объема понятий (правила одного основания, соразмерности, исключения, непрерывности). В связи с неясной классификационной основой, некорректностью формулировок отдельных действий по-прежнему, несмотря на наличие федеральных стандартов, остро стоит проблема отсутствия определения содержания общеучебных умений [3, с. 43-50].

Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков, рассматривая учебно-познавательную деятельность как самоуправляемую деятельность учащегося по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающейся овладением необходимыми для ее разрешения знаниями и умениями по добычанию, переработке и применению информации, определяют следующим образом состав и струк-

туру классификации общеучебных умений. В классификации умения расклассифицированы в три большие группы:

1. Учебно-управленческие умения.

2. Учебно-информационные умения.

2.1. Умения работать с письменными текстами.

2.2. Умения работать с устными текстами.

2.3. Умения работать с реальными объектами как источниками информации.

3. Учебно-логические умения.

3.1. Анализ и синтез.

3.2. Сравнение.

3.3. Обобщение и классификация.

3.4. Определение понятий.

3.5. Доказательство и опровержение.

3.6. Определение и решение проблем.

Каждая группа умений содержит конкретные операционально представленные формулировки умений.

Последовательно прокомментируем группы общеучебных умений.

Учебно-управленческие умения. В основе классификации умений положена логика самоуправления учебно-познавательной деятельностью учащегося. Трактовка учения вообще и учебно-познавательной деятельности особенно как самоуправляемого процесса предполагает рассмотрение данных умений сквозь призму **управленческого цикла**, под которым принято понимать целостную совокупность сориентированных на достижение определенной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых последовательно, а иногда параллельно.

Как правило, в состав управленческого цикла включают следующие виды управленческой деятельности **планирование**, т.е. определение целей и средств их достижения; **организация**, т.е. создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов; **контроль**, т.е. сбор информации о процессе выполнения намеченных планов; **регулирование**, т.е. корректировка планов и процесса их реализации; **анализ**, т.е. изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов.

Осмысление учебно-управленческих умений в аспекте управленческого цикла позволяет не только установить полный состав данных умений, но и определить их взаимобусловленность, взаимодействие, взаимодополняемость, определенную последовательность использования.

Таким образом, под **учебно-управленческими умениями** можно понимать общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися.

Учебно-информационные умения. В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации. На основании этого в классификации представлены три группы учебно-информационных умений: «**умения работать с письменными текстами**», «**умения работать с устными текстами**», «**умения работать с реальными объектами как источниками информации**».

Таким образом, под **учебно-информационными умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

Учебно-логические умения. В первую группу входят пять первых умений (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятий, доказательство и опровержение), соответствующих основным методам и формам мышления, которые являются предметом изучения формальной логики. Однако **формальная логика**, несмотря на богатый арсенал своих средств, не охватывает процесс движения мысли в

его диалектических противоположностях. Эти вопросы решает **диалектическая логика**, предметом которой является творческое мышление, проявляющееся в постановке и решении проблем.

Таким образом, под **учебно-логическими умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач.

В отличие от учебно-управленческих и учебно-информационных умений, сгруппированных в два блока для начальной и основной школы, учебно-логические умения представлены целостно для всех ступеней общеобразовательной школы. Это объясняется тем, что совершенствование качества учебно-управленческих и учебно-информационных умений в первую очередь определяется усложнением алгоритмов и нормативных требований к учебной деятельности. В то время как учебно-логические умения и в начальной, и в основной школе осуществляются по одному и тому же алгоритму, но возрастает сложность учебной информации, которая анализируется, сравнивается, обобщается.

С позиций информационного подхода учебно-познавательная деятельность представляет собой деятельность ученика, состоящую из выявления или получения информации; ее преобразования; получения информации о ходе и промежуточных результатах деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости – внесение в деятельность определенных корректив; вновь получение информации о процессе и результатах деятельности и т.д. вплоть до решения познавательной проблемы. Такое понимание учебно-познавательной деятельности определяет приоритетное значение учебно-управленческих умений, направленных на формирование учебно-познавательной цели, проектирование ее выполнения, и заставляет рассматривать учебно-информационные и учебно-логические умения как средство достижения данной цели [3, с. 34-43; 11].

Дополнительную трудность в понимании сущности универсальных учебных действий, педагогических подходов к их формированию и развитию добавляет то, что официальные интерпретаторы стандарта исходят из ошибочного тезиса: *формирование* данных действий происходит в результате изучения *всех без исключения учебных предметов* [9, с. 43]. На самом деле, метапредметная сущность универсальных учебных действий обуславливает возможность целенаправленного *формирования* готовности обучаемыми сознательно применять общеучебные умения, прежде всего, посредством вовлечения учащихся в реализацию метапредметных курсов. Именно метапредметные курсы позволяют сформировать теоретико-инструктивные, технологические и аксиологические основы владения общеучебными умениями. А в границах «всех без исключения учебных предметов» общеучебные умения *не могут формироваться*, они должны *сознательно применять учащимися* для решения учебных проблем курсов [1, с. 27-28].

Таким образом, современная школа нуждается как в корректной классификации универсальных учебных действий, так и в целостном проекте инструментально оснащенного учебно-методического сопровождения освоения учащимися общеучебных умений, которое обеспечило бы преемственность деятельности педагогов начальной, основной и средней школы, скоординированность в образовательной деятельности педагогов, работающих в одном классе: учителей-предметников, преподавателей метапредметных курсов, педагогов дополнительного образования, научных руководителей образовательных проектов и учебных исследований учащихся. При этом мы должны учитывать, что формирование и развитие общеучебных умений обусловлены интеллектуальной природой данных умений, невозможностью их доведения до состояния навыка.

1. Воровщиков С.Г. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова, Н.П. Аверина и др.: Учебное пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – 274 с.

2. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения/ С.Г. Воровщиков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова и др.: 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2010. – 402 с.

3. Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития/ С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 240 с.

4. Мой любимый урок: метапредметность глазами педагогической теории и школьной практики: Учеб. пособие / Под ред. Н.П. Авериной, А.В. Кузьминой, С.Г. Воровщикова и др. – М.: 5 за знания, 2015. – 215 с.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010. – 152

6. Краевский В.В. Дидактика средней школы/ В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

7. Краевский В.В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев и др. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

8. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа/ [сост. Е.С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с.

10. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников// Народное образование. – 1982. – № 10. – С. 106-111.

11. Татьянченко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников/ Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков// Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126

12. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений/ А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

13. Фридман Л.М. Формирование у учащихся общеучебных умений/ Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Мн.: ИПК образования, 1995. – 32 с.

14. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

15. Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (I-X классы): Проект. – М., 1980.

УДК 371.485

Модель внутришкольной системы формирования и развития нравственно-правовой компетентности

Чарнецкий Сергей Николаевич, соискатель кафедры управления образовательными системами МГПУ, учитель обществознания и права ГБОУ СОШ №1234, Email: mongooserpro@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос необходимости создания в общеобразовательных учреждениях модели нравственно-правового образования школьников. Центральным элементом статьи является выделение основных системообразующих элементов модели и ее структура.

Ключевые слова: нравственно-правовое образование школьников, нравственно-правовое пространство школы, внутришкольная система формирования нравственно-правовой компетентности.

Sergey N. Charnetskiy, Competitor of MSPU's Educational Systems Management Department, Teacher of social studies and law, SBEI №1234

Model of intraschool system of the moral and legal competence formation and development

Abstract: The article deals with the need to establish the model of moral and legal education of students in general education institutions. Identification of the core system's constituents of the model and its structure are key elements of the article.

Key words: moral and legal education of students, moral and legal space of school, intraschool system of moral and legal competence formation.

В статье 12 Федерального Закона «Об образовании в РФ» говорится о необходимости формирования и развития личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед современным образованием, является социализация обучающегося на основе поликультурных, духовно-нравственных и правовых ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Конечный результат образовательной деятельности российской школы фиксируется в «портрете» выпускника – гражданина России, осознающего глобальные проблемы современности; патриота, носителя ценностей гражданского общества, осознающего свою сопричастность к судьбам Родины; уважающего ценности иных культур, как в России, так и в мире в целом; разделяющего ценности здорового образа жизни; мотивированного к труду, обучению и самообразованию на протяжении всей жизни; уважающего других людей, готового к сотрудничеству с ними для достижения совместного результата; осознающего себя личностью, способной принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность перед собой и другими людьми.

Поведение учащихся в обществе должно выстраиваться на базе нравственно-правовой компетентности, формируемой в процессе нравственно-правовой подготовки школьников [2, с. 3]. Приоритетным направлением нравственно-правового образования является создание реальных условий для применения школьниками нравственно-правовой компетентности на уроках и во внеурочное время, при организации практической деятельности учащихся, как в моделируемых ситуациях, так и в реальной жизни. Этому содействует система нравственно-правового образования, изложенная в программе «Подросток и закон» нашего образовательного учреждения.

Знание нравственно-правовых норм само по себе не может определить правомерность поведения школьника, это лишь первый шаг к формированию нравственно-правового сознания. Поэтому необходимо ввести школьников в правовое пространство, сформировать мотивационную готовность к изучению права, дать навыки использования правовой информации. В связи с этим очень важно проводить правовые практики, ролевые игры, уроки-суды, проектную деятельность. Нравственно-правовое образование направлено на создание условий для развития нравственно-правовой компетентности, правовой ответственности, правосознания обучающихся.

А.Н. Тубельский в результате экспериментальной работы установил следующие черты правового пространства школы: правовая защищенность личности школьника в системе взаимоотношений всех участников образовательного процесса; нормативная правовая база общеобразовательного учреждения в целях обеспечения реализации прав обучающихся (школьные локальные акты); активное правовое участие в школьной жизни всех участников образовательного процесса. Правовое пространство школы – это система формальных и неформальных норм и традиций [4; с.196], совокупность условий школы, обеспечивающих постоянное упражнение правового поведения, таких условий как атмосфера школьной жизни, образовательный процесс, взаимоотношения учеников и учителей, учеников между собой, учителей и родителей, разрешение всевозможных проблем и конфликтов, реально действующие нормы и правила школьной жизни, основанные на праве [6; с.6].

Создание правового пространства в школе – это неотъемлемый компонент, фундамент, на котором следует формировать нравственно-правовую компетентность участников образовательного процесса. Создание в школе правового пространства – это не только наличие школьного омбудсмана и системы школьной медиации, позволяющих защитить конкретного ребенка, но и работа по формированию у него социально зна-

чимых качеств, необходимых ему в будущем для умения защищать свои права, быть законопослушным и проявлять правовую активность в различных ситуациях.

Модель нравственно-правового образования ГБОУ Школы №1234 включает в себя сочетание четырех полей взаимодействия: школа, личность, семья, социум (все участники - субъекты образовательного процесса), потенциал которых во взаимосвязи активно способствует всестороннему нравственно-правовому просвещению учащихся.

Отличительные черты модели нравственно-правового образования ГБОУ Школы №1234: системность нравственно-правового образования, которое охватывает все ступени с 1 по 11 классы, обеспечивает преемственность между этапами и органичную связь между уроками и внеурочной деятельностью; создание в учебном процессе «нравственно-правовой вертикали» в виде учебных и внеурочных курсов с 1 по 11 класс; вычленение вопросов нравственности и права в содержании предметов гуманитарного цикла в качестве системообразующих; усиление роли дисциплин, обеспечивающих социализацию учащихся: экономики, права, истории, русского и иностранных языков, литературы; интерактивные педагогические технологии;

- нацеленность на формирование у учащихся нравственно-правовой компетентности.

В нашей школе прошла апробация программ внеурочной деятельности: в начальной школе – «Нравственные посевы», в основной школе – «Диалог культур». Задачи программы «Нравственные посевы»: духовно-нравственное развитие, самосовершенствование личности младшего школьника, формирование представления об этических нормах и эстетических идеалах; развитие нравственных чувств и этического сознания. Содержательной основой для реализации программы стали произведения художественной и научно-популярной литературы, которые несут в себе значительный воспитательный потенциал, в них знания преподносятся в контексте решения ребенком как образовательных, так и воспитательных задач, направленных на определение нравственных и ценностных ориентиров, формирующих личностные качества обучаемых [7, с.6]. По данной программе в первом классе ученики знакомятся с «Азбукой добрых слов», во втором – с этикетом, в третьем – доминирует тема «Чтение для души», а четвертом классе – тема «Учимся у природы».

Программа «Диалог культур» является важной частью системы поликультурного образования. Целью программы является воспитание толерантной личности, обладающей поликультурными и диалоговыми компетентностями для конструктивного взаимодействия с представителями иных культурно-религиозных традиций в поликультурном пространстве России. Интерактивные занятия проводятся в рамках внеурочной деятельности в 5-7 классах, в которых реализуется федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения. Для занятий подготовлены пособия И.А. Мишиной, Л.Н. Жаровой, Т.Н. Эйдельман и А.П. Шевырева.

В рамках системы нравственно-правового образования школьников выделяется четыре этапа по годам обучения: начальная школа; 5 - 6 классы; 7 - 8 классы; 9-11 классы.

Особое внимание на I и II этапах уделяется раскрытию содержания и значения нравственных ценностей и ориентиров. Именно нравственные ориентиры школьников на III этапе становятся фундаментом для формирования у учащихся основ правосознания и правопослушного поведения. IV этап, завершающий образование в школе, рассматривается как решающий в формировании системы правовых знаний школьников, изучения основ практического права.

В начальной школе основы нравственно-правовых знаний учащиеся приобретают на уроках «Окружающего мира», «Литературного чтения», классных часах, а также в курсе внеурочной деятельности «Нравственные посевы». В 5-6 классах особое внимание уделяется нравственно-правовым знаниям, изучается курс «Обществознание», а также вводится курс внеурочной деятельности «Диалог культур». В средней и старшей школе, как одна из приоритетных дисциплин, обеспечивающих возможности нравст-

венно-правовой социализации подростков, важный компонент социально-гуманитарного образования личности вводится предмет «Право». В 7-8 классах преподается курс «Основы правовых знаний», в 10-11 профильных классах преподается самостоятельный курс «Правоведение», а также элективные курсы «Выбирающему профессию юриста», «Экономика и право». На уроках ОБЖ учащиеся изучают проблему профилактики наркомании. На всех этапах обучения учащиеся активно работают над проектами по этой проблеме, пишут рефераты, готовят презентации по пропаганде ЗОЖ, работают над созданием социальных плакатов, участвуют в конкурсе «Осторожно, наркотики!».

Наш опыт доказывает, что большую роль в формировании нравственно-правовой компетентности школьников играют ученическое самоуправление, Совет по профилактике правонарушений, школьный омбудсмен. Через ученическое самоуправление каждый ученик может определить свое место и реализовать свои способности и возможности, что, по словам Ю.А. Конаржевского, формирует активную жизненную позицию учащихся [3, с.18]. Серьезную роль в формировании активной жизненной позиции имеют альтернативные выборы кандидатов в школьную Думу – Совет спикеров. Каждый кандидат создает свою предвыборную программу, набирает команду единомышленников, агитируя, привлекает избирателей, в последующем, многие предвыборные предложения реализуются в школьной жизни. Старшеклассники готовят праздники для дошкольного отделения, начальной школы, издают школьную газету «The school times», помогают ребятам из детского дома, навещают ветеранов войны, проживающих в нашем районе, проводят экскурсии в школьном музее «Моя семья в годы Великой Отечественной войны». Каждый год председатель Совета спикеров и его команда принимают участие и занимают призовые места в окружном конкурсе «Лидер ученического самоуправления». Специальный почтовый ящик для правовой колонки «Вопрос юристу» в школьной газете позволяет ответить на самые сложные и актуальные вопросы, интересующие подростков.

На формирование нравственно-правовой компетентности школьника определяющее воздействие оказывает социальное партнерство школы и социума. В качестве основных партнеров нашей школы выступают органы государственной власти, местного самоуправления, правоохранительные органы, политические партии, общественные организации, религиозные объединения. Экскурсии в Государственную и Московскую городскую Думу, Совет Федерации, Центральную избирательную комиссию, проводимые в рамках изучения курса «Основы права», помогают ученикам, разобраться в системе государственного управления, познакомиться с процессом принятия законов, познакомиться с лидерами политических партий, узнать о работах комитетов и комиссий. Результатом этих экскурсий является участие в конкурсе «Моя законодательная инициатива». Встречи с главой управы района Арбат, депутатами муниципального собрания позволяют ученикам лучше узнать свой район, его историю, познакомиться с местными экономическими проблемами. Именно эти встречи помогают при подготовке проектов «Если бы я был главой управы», проектов по истории района Арбат, экскурсий по старейшей улице Москвы.

Регулярные встречи с инспекторами ГИБДД, занятия учеников начальной школы в автогородке на базе школы №1240, участие в конкурсе «Безопасное колесо», в открытых уроках по правилам безопасного вождения двухколесного транспортного средства (велосипеда, скутера, мопеда), конкурсе рисунков «Я рисую город», минутки безопасности помогают ученикам начальной школы и теоретически, и практически усвоить правила дорожного движения, а также проводить практические занятия для учеников первых классов.

Ежемесячные выступления в школе сотрудников КДН и ОДН, регулярная работа Совета по профилактике правонарушений помогают ученикам, особенно 8-10 классов познакомиться с особенностями административной и уголовной ответственности несо-

вершеннолетних, индивидуальная работа инспектора по делам несовершеннолетних с подростками, стоящими на внутришкольном учете, способствует формированию законопослушного поведения учащихся.

Ежегодные профсоюзные уроки для учащихся 7-9 классов, традиционно проводимые в октябре в форме круглых столов, конференций, бесед и диспутов по темам: «Российские профсоюзы. История и современность», «Труд: право или обязанность. Трудовые права несовершеннолетних», «Достойный труд в XXI веке» знакомят школьников с понятием «профессиональный союз», историей его становления; способствуют расширению представлений обучающихся о трудовых правах несовершеннолетних, роли профсоюзов в регулировании трудовых отношений и отстаивании прав работников.

Декады правовых знаний проводятся в течение всего учебного года и становятся стержнем в реализации программы «Подросток и закон».

Проводя мероприятия в рамках Единых дней правовых знаний, мы решаем следующие задачи: создание правового пространства школы; привлечение внимания к вопросам правового образования; помощь учащимся в осознании важности формирования моральных ценностей и соблюдения правовых норм; формирование компетентности учащихся в защите прав, свобод и законных интересов личности; знакомство учащихся с работой различных юридических служб и организаций [1, с. 8].

На классных часах учащиеся знакомятся со следующими принципами Достоинства: каждый человек имеет право на достойную жизнь; достойная жизнь означает возможность реализовать свой потенциал, который должен подкрепляться достойной медицинской помощью, образованием, заработком и чувством безопасности; достоинство означает свободу выбора и действий, и уважение к этим правам; в своих действиях, мы должны руководствоваться чувством собственного достоинства; прежде всего, наше достоинство взаимосвязано с достоинством других людей.

Участие старшеклассников ГБОУ Школы №1234 в ролевых и деловых играх правовой направленности способствует приобретению жизненного опыта и моделирует поведение учащихся при решении нравственно-правовых проблем. Молодежная Модель Организации Объединенных Наций – это ролевая игра, в ходе которой имитируются реальные заседания различных органов Организации Объединенных Наций: Совета Безопасности, Экономического и Социального Совета, Генеральной Ассамблеи, комитетов Генеральной Ассамблеи, Юнеско и т.д., один из самых интересных образовательных проектов для учащихся. Знания и навыки, приобретаемые на ролевой игре «Молодежная Модель ООН»: основы многосторонней дипломатии, основы международного права; навыки делового общения, искусство компромисса; знание правил процедуры и норм дипломатического этикета; языковая практика (английский); опыт «командной работы» в процессе создания проекта резолюции. Тематика заседаний обычно затрагивает такие базовые направления работы ООН, как права человека, региональные конфликты, разоружение, проблемы беженцев и мигрантов, положение детей, образование, экономическое развитие, внешняя задолженность развивающихся стран, окружающая среда.

В результате урочной и внеурочной деятельности по формированию нравственно-правовой грамотности обогащается личный опыт учащихся в нравственно-правовом образовании, ориентированный на моделирование и анализ жизненных ситуаций, требующих применения правовых знаний и умений, моральных установок. В современных условиях именно формирование нравственно-правовой компетентности становится важнейшим фактором развития личности, становления гражданского общества и демократического правового государства в современной России, граждане которого смогут жить в социально-правовом согласии друг с другом, соблюдать государственные правовые нормы.

Эффективное управление внутришкольной системой формирования и развития нравственно-правовой компетентности школьника зависит от нормативно-правовых,

кадровых, информационных, организационных, программно-методических, финансовых, материально-технических ресурсов. Нормативно-правовыми ресурсами являются нормативные документы по нравственно-правовому образованию, школьные программы по нравственно-правовому обучению. Информационные ресурсы используются для информирования учащихся и родителей о целях и содержании нравственно-правового образования, проведения диагностики уровня воспитанности учащихся. Организационные ресурсы используются для разработки системы диагностик по уровню воспитанности учащихся, работы Совета по профилактике правонарушений. Кадровые ресурсы: высококвалифицированные специалисты в области нравственно-правового образования, повышающие квалификацию на базе юридических факультетов Высшей школы экономики и МГУ; социальные педагоги; специалисты психолого-педагогической службы. К программно-методическим ресурсам можно отнести программы элективных предметных и межпредметных курсов; банк тестовых материалов по нравственно-правовому образованию.

Результатами реализации модели нравственно-правового образования ГБОУ Школы №1234 являются: отсутствие учащихся, стоящих на учете в ОДН; отсутствие межнациональных конфликтов среди учащихся; высокий уровень воспитанности школьников; успешная работа ученического самоуправления; высокий процент поступления выпускников школы на юридические факультеты.

Таким образом, созданная нами модель внутришкольной системы формирования и развития нравственно-правовой компетентности школьника позволяет старшеклассникам приобрести глубокие и разносторонние теоретические и прикладные знания, прочные практические навыки, подготовить себя к реальной жизни в обществе, способствует социализации выпускников.

1. Козленко С.И. Особенности и перспективы развития правового образования в столичном мегаполисе / С.И. Козленко, И.В. Козленко // Право в школе. – 2009. – № 4. – С. 2-10

2. Концепция развития воспитания в системе образования города Москвы: Решение коллегии Департамента образования г. Москвы от 11 марта 2010 г. [Электронный ресурс]. Адрес: <http://www.educom.ru/ru/works/biblioteka/koncepciya.php>.

3. Конаржевский Ю.А. Развитие демократических основ в общеобразовательной – важнейшая задача ее перестройки. – Челябинск: Знание, 1988. – 30с.

4. Певцова Е.А. Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX-XXI веков / Российский фонд правовых реформ. Проект «Правовое образование в школе». Серия «Правовое образование: теория и практика». – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 416 с.

5. Сергеева В.П. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования личности. Методическое пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 28 с.

6. Тубельский А.Н. Правовое пространство школы: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2002. – 112 с.

7. Чарнецкая Ж.Н. Духовно-нравственный аспект формирования экологического мышления как ресурса реализации ФГОС // Современная наука и образование: инновационный аспект: Сборник научных трудов по материалам Международной конференции 31 июля 2013 г. В 3 частях. Часть II. – М.: «АР-Консалт», 2013. – С. 64-68

УДК 37.01

Базовые, профильные учебные предметы, курсы по выбору как основные компоненты достижения метапредметных результатов

Гильдов Соломон Рувимович, ЧУ ОО СОШ «Росинка» г. Москва, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, gilsr@mail.ru

Аннотация: В статье содержится характеристика базовых, профильных учебных предметов, элективных курсов как основных компонентов достижения метапредметных результатов.

Ключевые слова: базовые учебные предметы, профильные учебные предметы, элективные курсы, метапредметные образовательные результаты.

Summary: Article contains the characteristic of basic, profile subjects, elective courses as main components of achievement of metasubject results.

Key words: basic subjects, profile subjects, elective courses, metasubject educational results

Во федеральных государственных образовательных стандартах ОО подчеркнута важная роль учебных предметов как основных компонентов образовательного процесса в формировании метапредметных результатов. Действительно, одного метапредметного курса для обеспечения формирования метапредметных образовательных результатов недостаточно. Очевидно, что традиционные общеобразовательные учебные предметы создают больше возможностей для длительного и полного развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников в режиме репродуктивной и творческой деятельности. Как отмечает И.Я. Лернер, «если в предметах, относящихся к гуманитарному циклу, исследовательский метод применяется в трёх направлениях (включение элементов поиска во все задания обучающихся; раскрытие учителем познавательного процесса, осуществляемого при доказательстве того или иного положения; организация целостного исследования, осуществляемого учащимися самостоятельно, но под руководством и наблюдением учителя), то при обучении естественным наукам исследовательский метод реализуется посредством системы экспериментальных работ, для которой характерно, с одной стороны, постепенное усложнение содержания познавательных задач, с другой – увеличение степени самостоятельности учащихся в их решении» [3, с. 387].

Реализация исследовательской деятельности обучающихся в границах профильных учебных курсов также происходит по описанной выше траектории. Направленность учебных предметов создает благоприятные условия для проведения глубоких и длительных учебных исследований. С нашей точки зрения, важнейшим способом дифференциации содержания образования с учётом запросов школьников может стать разработка и реализация индивидуальных учебных планов. Образовательный процесс на ступени среднего общего образования организован в форме индивидуального учебного плана с целью создания условий для увеличения возможностей выбора обучающимся модели своего дальнейшего образования. В статье 2 федерального закона «Об образовании в РФ» сформулировано следующее определение: «Индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации её содержания с учётом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [4, с. 7]. Индивидуальный учебный план включает как базовые и профильные курсы, так и *элективные курсы* (лат. electus – избранный) – это *обязательные для посещения курсы по выбору обучающихся*, входящие в состав профиля обучения на ступени средней школы [См.: 2]. По словам Ю.В. Юсенкова, «введение дифференцированного, в том числе профильного обучения, будет продуктивным, если педагоги овладеют умениями и навыками проектной деятельности, опытом контрольно-оценочной деятельности, навыками педагогической рефлексии» [5, с. 34].

Под *учебно-методическим комплексом* учебного курса по выбору понимают целостную совокупность учебно-методических документов, представляющих собой проект образовательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике [1, с. 6]. Курсы по выбору формируются по запросу обучающегося в соответствии с индивидуальным профилем образования, что, в свою очередь, обеспечивает возможность выбора темы исследования, удовлетворяющей конкретным познавательным интересам обучающегося. Осуществление учебных исследований в границах базовых и профильных учебных предметов,

курсов по выбору является необходимым средством учебно-методического обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, а также воплощением одной из главных идей ФГОС ОО, состоящей в расширении возможности выбора обучающегося с переходом на более высокую ступень образования и реализации его права на выбор индивидуальной траектории развития [4, с. 63].

Таким образом, базовые, профильные и элективные курсы являются основными компонентами школьного образовательного процесса в формировании метапредметных результатов.

1. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.

2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (утверждена приказом Министерства образования РФ от 18.07.2002 № 2783) [Электронный ресурс]. URL: http://svagcentr.ru/userfiles/files/links/konz_prof.pdf. (дата обращения: 23.01.2011)

3. Лернер, И.Я. Исследовательский метод// Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 1/ Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 386-387.

4. Об образовании в РФ. Тематическое приложение № 4 к журналу Вестник московского образования. – М.: Центр «Школьная книга», 2013. – 240 с.

5. Юсенков, Ю.В. Особенности профильного обучения учащихся в условиях нового закона ФЗ-273 «Об образовании в РФ / Ю.В. Юсенков // Управление современной школой, Завуч. – 2014. – № 6. – С. 28-35.

УДК 371.78

Развитие на уроках русского языка коммуникативных умений у детей с тяжёлыми нарушениями речи как важнейшее условие формирования универсальных учебных действий

Денисьева Ольга Александровна, учитель-логопед первой категории ЧУ ОО СОШ «Росинка», г. Москва, e-mail: del.ana@yandex.ru

Аннотация: В статье описано развитие на уроках русского языка коммуникативных умений у детей с тяжёлыми нарушениями речи как важнейшее условие формирования универсальных учебных действий.

Ключевые слова: коммуникативные умения, нарушения речи, универсальные учебные действия.

Summary: In article development at lessons of Russian of communicative abilities in children with heavy violations of the speech as the most important condition of formation of universal educational actions is described.

Key words: communicative abilities, violations of the speech, universal educational actions.

Данная работа относится к сфере использования когнитивной методологии в метапредметном обучении и посвящена практической оценке эффективности методов когнитивной науки (о когнитивной науке см., напр., работу Б.М. Величковского [1]) для приобретения, усвоения и использования знаний детьми, имеющими ярко выраженные нарушения языковой деятельности.

В настоящее время находят всё более широкое применение методики, направленные на формирование у учащихся универсальных учебных действий в процессе метапредметного обучения (см., напр., работы С.Г. Воровщикова [2], [3]). Так, в книге С.Г. Воровщикова [3] описаны учебно-методическое сопровождение такого обучения [3, с. 13–45], особенности проектирования метапредметного занятия [3, с. 51–63] и классификация самих универсальных учебных действий как деятельностного компонента

метапредметного учебного процесса [3, с. 136–163]. Программе формирования личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников посвящены, например, работы Е.С. Савинова [12, с. 43–48] и Л.Л. Алексеевой [10, с. 14–21]. А с технологией оценивания умения, сформированного на базе освоенных универсальных учебных действий, обучающихся начальной школы решать поставленные перед ними конкретные задачи можно ознакомиться, например, в работе С.В. Анащенковой [9, ч.3]. Но все указанные выше методики ориентированы на обучение детей без каких-либо явно выраженных отклонений в развитии.

Данная статья является попыткой обобщения практического опыта коррекционно-педагогической работы по развитию в рамках когнитивной лингвистики (см. напр., работу Поповой З.Д. и И.А. Стернина [11]), психолингвистики (см. напр., работу А.А. Залевской [6]) и когнитивной психологии (см. напр., работу Р. Солсо [7]) коммуникативных универсальных учебных действий, создания условий для формирования и дальнейшего развития способности обучения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.

Методологической основой применения указанных методов с использованием метапредметных учебных занятий, проводимых на базе начальной школы, являлся интегральный подход (синтез модулярного и нейронно-сетевого направлений) к описанию процесса познания с использованием ICS (Integrated Connectionist – Symbolic – интегрированных сетевых-символьных) когнитивных архитектур. Данный подход описывает процесс человеческого познания на макроуровне с помощью модулярной структуры, а на микроуровне – с помощью нейронной сети (общее описание подхода см., напр., в работе Б.М. Величковского [1, т.1, с. 126–140]).

Ценность данной модели приобретения, усвоения и использования знаний детьми для логопедической практики определяется следующими тремя принципиальными моментами.

Во-первых, такое свойство каждого когнитивного модуля как, «селективность выпадения», заключающееся в том, что нарушения в функционировании отдельного модуля могут иметь место при нормальном функционировании всех остальных механизмов познания, а следствием нарушений в функционировании каждого конкретного модуля является уникальная, присущая только ему совокупность симптомов. Это даёт возможность специалисту-логопеду, с одной стороны, диагностировать характер поражения, а с другой стороны, открывает ему в целом благоприятную перспективу локализации очага поражения.

Во-вторых, в нейронных сетях действует правило Хэбба, согласно которому, если одновременно активировать некоторую конкретную группу нейронов сети, то уменьшится величина порогов синаптических связей между нейронами данной группы. Следствием этого правила является следующее обстоятельство: при неоднократном регулярном повторении подачи одной и той же информации на вход нейронной сети распространение сигнала по сети будет происходить быстрее и указанная выше группа нейронов активируется как одно целое. Причём это происходит в ситуации, когда часть нейронов самой сети повреждена. Это открывает перед специалистом-логопедом перспективу, при удачном стечении обстоятельств (обсуждение которых выходит за рамки данной статьи) компенсировать утраченные функции указанного выше очага повреждения за счёт активации, как одного целого, окружающих очаг группы нейронов, путём неоднократной регулярной подачи на вход нейронной сети специально разработанной для этой цели входной информации.

В-третьих, если в описанной ситуации заменить очаг поражения на группу неактивированных нейронов и рассматривать их как неактивированный участок нейронной сети (или неактивированный когнитивный модуль), то получим, по сути, общее описа-

ние (общее представление) механизма метапредметного обучения в рамках данного интегрального подхода с использованием ISC когнитивных архитектур.

Здесь необходимо прояснить само понятие – “детская коммуникативность” и пояснить как трактуется этот термин в данной работе.

В виду того, что в специальной литературе нет строгого определения коммуникативности, то встречаются различные толкования этого понятия. Как правило, это понятие рассматривается как способность, навык или умение, при этом, акцент делается только на понятийном содержании этой способности, этого навыка или умения. Другими словами, коммуникативность рассматривается статично – как свойство, присущее личности, и которым личность обладает в той или иной степени. При этом, коммуникативность не рассматривается во временной динамике – не рассматривается её формирование во времени: её происхождение, природа и становление. Другими словами, не рассматривается её генезис. Но именно такой подход, включающий рассмотрение коммуникативности ребёнка во временной динамике её развития и становления, включающий изучение именно генезиса детской коммуникативности, является основополагающим для коррекционной логопедической практики и является особо важным и интересным для специалиста-логопеда. Это является следствием того, что говорить о самой возможности осуществления извне какой-либо коррекции коммуникативности можно только в том случае, если её временная динамика не является статичной (постоянной), а меняется во времени, т. е. коммуникативность формируется в процессе развития на определённом временном интервале.

Если же временная динамика её статична, т.е. коммуникативность является врождённой и, следовательно, неизменной во времени способностью, то какая-либо коррекция её извне весьма проблематична, если вообще возможна (разве что – оперативным путём, но это не является предметом обсуждения в данной статье).

Поэтому, чтобы ответить на вопросы – существует ли сама возможность развития коммуникативных навыков у детей, а если существует, то в какой степени возможна их коррекция, необходимо изначально прояснить два взаимосвязанных момента, являющихся определяющими (ключевыми) в данной ситуации: во-первых, необходимо более подробно рассмотреть само понятие – “детской коммуникативности” (рассмотреть её генезис и онтогенез), во-вторых, прояснить связь между детской коммуникативностью и речью ребёнка, прояснить механизм влияния речи ребёнка на развитие его коммуникативных навыков.

Предлагаемые ниже понимание и трактовка указанных процессов и связанных с ними понятий базируется на анализе коррекционно-педагогической практики автора в данной области. Если исходить из понимания коммуникативности как умения или способности, во-первых, сообщать другому человеку о своих мыслях, эмоциях и чувствах, таким образом, чтобы они правильно были им восприняты и осознаны, а во-вторых, правильно воспринимать и осознавать аналогичную информацию, полученную от другого человека, то любой коммуникативный навык ребёнка является формой проявления его волевого акта как акта сознательной деятельности. И следовательно, как любой волевой процесс, детская коммуникативность, в целом тоже не статична – она развивается во времени, разворачиваясь и реализуясь в своей динамике, тоже как процесс. Этот процесс, по существу, является одним из периодов (этапов) общего процесса развития детской психики. И как процесс коммуникативности достигает в своей завершенности той стадии, начиная с которой, мы уже рассматриваем её как сформировавшуюся способность, полученный навык или приобретённое умение личности, оценивая их по той или иной шкале сравнительного анализа межличностных отношений. И также, как волевой акт, детская коммуникативность формируется в двух аспектах: во-первых, в процессе практической реализации конкретной деятельности ребёнка, а во-вторых, в его общении со взрослым.

Именно поэтому генезис детской коммуникативности (формирование и становление коммуникативных навыков) в достаточно высокой степени коррелирует с генезисом волевого акта, исследованного и описанного в работах Л.С. Выготского [4], П.Я. Гальперина [5] и А.Р. Лурия [8], также охватывает довольно продолжительный временной отрезок и имеет выраженную дискретность (этапность) во временной реализации. Но при этом, генезис детской коммуникативности не дублирует генезис волевого акта ребёнка, а, по существу, включает его в качестве своей составной части и, вследствие этого, имеет большее число этапов и охватывает больший временной отрезок.

Генезис детской коммуникативности имеет четыре ярко выраженных этапа. На первом этапе у ребёнка формируется навык выполнения конкретного практического действия по речевой инструкции педагога. На втором этапе ребёнок начинает прибегать к собственной внешней речи при выполнении заданного педагогом практического действия. В начале этапа внешняя речь ребёнка комментирует собственное действие, а в конце этого этапа собственная речь уже предшествует действию, принимая характер инструкций для выполнения последующего за ними действия, которые ребёнок формулирует для себя. На третьем этапе происходит интериоризация внешней речи ребёнка, которая порождает свёрнутую предикатно образованную его внутреннюю речь, в дальнейшем выполняющую функцию регуляции коммуникативного поведения. И на заключительном четвёртом этапе происходит обратный сукцессивно развёртывающийся процесс экстериоризации симультанной внутренней речи ребёнка, который порождает последовательно организованное речевое высказывание с характерной для него стойкой коммуникативной направленностью. Таков генезис опосредованной речью сознательной коммуникативности (коммуникативных навыков) ребёнка как формы мотивированного поведения.

Таким образом, в данной статье детская коммуникативность по своей природе трактуется не как врождённая неизменная во времени способность и не как приобретённый простой навык, а понимается как развивающийся во времени сложный опосредствованный по своей структуре процесс, обусловленный единством двух форм речи ребёнка: его внутренней речи, как средства регуляции коммуникативности, и его внешней речи с функцией общения, как средства реализации коммуникативности. По своему происхождению и реализации этот процесс – социальный, на первом этапе – в основном между ребёнком и педагогом, на заключительном этапе – между ребёнком и социумом, а по своей структуре – опосредствованный, причём роль средства берёт на себя собственная речь ребёнка, на начальном этапе – в виде внутренней свёрнутой речи с регулирующей функцией, а на заключительном этапе – в виде внешней развёрнутой речи с функцией общения, реализованной в её коммуникативной направленности. В этом процессе коммуникативность ребёнка базируется на том ключевом и основополагающем обстоятельстве, что анализирующие, планирующие и регулирующие функции речи, которые на первом этапе генезиса детской коммуникативности были присущи только речи педагога, адресованной ребёнку, на следующих двух этапах генезиса переходят во внутреннюю речь ребёнка и полностью в ней сохраняются, а на заключительном этапе они реализуются уже посредством развёрнутой собственной речи ребёнка.

Из приведённого генезиса вытекают четыре важных следствия, являющихся определяющими в практической работе педагога-логопеда по развитию коммуникативных навыков у детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Во-первых, детская коммуникативность как форма проявления высшей психической деятельности является следствием речевого развития ребёнка.

Во-вторых, в процессе становления детской коммуникативности речь ребёнка, выполняя функцию регуляции высших психических процессов, берёт на себя регулируюшую функцию коммуникативного поведения. В свою очередь, сформированная регулирующая функция речи является необходимым условием для успешной реализации

завершающего периода формирования детской коммуникативности, по завершении которого, происходит расширение функционального спектра речи ребёнка за счёт формирования в нём новой речевой функции – функции общения. Именно эти два обстоятельства определяют роль занятий по развитию речи на уроках русского языка в процессе формирования коммуникативных навыков ребёнка как доминирующую, ключевую.

В-третьих, сам процесс формирования регулирующей функции речи ребёнка протекает на протяжении первых трёх этапов генезиса и является неотъемлемой первоначальной частью становления его сознательной коммуникативности.

В-четвёртых, регулирующая функция речи в процессе своего формирования эволюционирует. От самой простой формы – внешней регуляции поведения ребёнка со стороны педагога до внутренней функциональной парадигмы психики ребёнка, с помощью которой он уже сам сознательно регулирует собственное коммуникативное поведение. От возможности выполнять задание по речевому приказу педагога до регуляции коммуникативного поведения ребёнка посредством его собственной внутренней речи.

По всей видимости, с формированием речевой функции общения на заключительном этапе генезиса детской коммуникативности, происходит и окончательное формирование состава функционального спектра речи ребёнка, ответственного за его коммуникативное поведение, т.е. на этом этапе завершается формирование коммуникативного функционального спектра речи как части её общего спектра. В дальнейшем онтогенез детской коммуникативности, обусловленный речевым развитием ребёнка, протекает на фоне изменения уже сформированных речевых функций с завершившимся генезисом, а не формируется за счёт расширения коммуникативного функционального спектра детской речи. Со становлением речевой функции общения происходит, в основном, окончательное становление коммуникативной парадигмы детской коммуникативности.

Следовательно детская коммуникативность в своём онтогенезе имеет два ярко выраженных периода развития. Первый период условно можно назвать генезисным периодом. Это в целом революционный период развития детской коммуникативности, в процессе которого бурно эволюционирует речевое развитие ребёнка, кардинально изменяется морфологическая, предикатная и функциональная структура речевой парадигмы детской психики – возникают и формируются новые виды самой речи ребёнка, появляются и проходят процесс своего становления новые речевые функции. В этот период в мозге возникают новые нейронные связи, как следствие перестраивается сама нейронная сеть мозга ребёнка – происходит её дифференциация с образованием соответствующих необходимых нейронных ансамблей. На базе этих ансамблей по новому формируются внутренние структуры и иерархия когнитивных модулей, образующих парадигму посредством которой и происходит регулирование и реализация указанных речевых процессов, а в итоге, регулирование и реализация всей детской коммуникативности. По завершении генезисного периода и завершается период становления детской коммуникативности в целом – как новой приобретённой способности (приобретённого умения) детской личности.

Второй период, по аналогии, можно назвать постгенезисным периодом. Этот период в онтогенезе детской коммуникативности является противоположным генезисному периоду. Он характеризуется в целом стабильностью приобретённых коммуникативных навыков, изменение которых в этот период, если и происходит, то не за счёт появления новых функциональных возможностей, а за счёт накопления количественных изменений в уже сформированной коммуникативной парадигме психики ребёнка. Эти изменения обусловлены, в основном, новыми связями с другими парадигмами, формирование которых происходит в более поздний период развития детской психики (например, интеллектуальной), а также морфологическими изменениями психики и мозга, например, в силу различных заболеваний или травмирующих вмешательств. Постгене-

зисный период детской коммуникативности – это период формирования, на её основе, других свойств личности, для которых коммуникативность является одним из необходимых этапов их генезиса. В силу этого, в постгенезисный период происходит стабилизация коммуникативности, что является необходимым условием выполнения ею роли базиса для формирования последующих свойств личности. Эта стабильность имеет тенденцию к возрастанию с течением времени, т.к. она обусловлена, кроме прочего, и возрастающим, с течением времени, числом нейронных связей, которыми коммуникативная парадигма связывается с последующими личностными парадигмами, формирующимися на её основе, и в состав которых входит в качестве общего базиса.

Образно говоря, начальный генезисный период данного онтогенеза необходим для создания функционально действенной коммуникативной парадигмы психики ребёнка, а последующий постгенезисный период необходим для обеспечения временной стабильности как структуры парадигмы коммуникативности, так и её функционирования. На постгенезисном периоде обеспечивается дальнейшая временная стабильность коммуникативности как личностной характеристики, что, в итоге, обуславливает, в целом, стабильность и целостность всей личности ребёнка. Поэтому сформированная в генезисный период в детской психике парадигма коммуникативности достаточно устойчива к внешним воздействиям. Любая коррекция её извне в постгенезисный период будет встречать природное сопротивление и целенаправленное противодействие со стороны психики ребёнка, т.к. будет восприниматься ей как дестабилизирующее и деструктивное воздействие, угрожающее целостности (временной стабильности) всей личности ребёнка. Здесь работает один из самых сильных инстинктов человека – инстинкт самосохранения.

Таким образом, причины всех тяжёлых расстройств детской коммуникативности лежат в генезисном периоде её развития и определяются особенностями и нарушениями в генезисе речевого развития ребёнка, в виду того, что оба эти генезиса связаны между собой самым тесным образом. Коррекция тяжёлых расстройств детской коммуникативности возможна только в её генезисный период. При этом, случаи, в которых возможна данная коррекция и её пределы определяются соответствующими возможностями коррекции речевого развития ребёнка. Стратегия проведения коррекции детской коммуникативности направлена на последовательное формирование у ребёнка коммуникативных навыков, присущих каждому из четырёх этапов генезисного периода её онтогенеза. Реализации стратегии имеет следующих четыре этапа: определение дефектных (несформированных) этапов генезиса, диагностику характера поражения на каждом таком этапе, локализацию очага поражения в нём и проведение специализированной целенаправленной коррекции в каждом очаге поражения. Дифференциация методов коррекции и их специализация определяются спецификой корректируемого этапа генезиса, характером его поражения и целями самой коррекции. При этом очередность формирования этапов генезисного периода детской коммуникативности при проведении её коррекции является определяющим моментом для получения положительного результата.

Как показывает практика, в отличие от генезисного периода, коррекция детской коммуникативности в постгенезисный период её онтогенеза, если и возможна, то только в отдельных случаях. При этом коррекция, в этом случае, требует несоизмеримо больших усилий – на грани травматических последствий для детской психики, и даёт незначительный, часто временный успех, для поддержания которого требуются постоянные усилия.

Здесь необходимо отметить следующий аспект процесса становления детской коммуникативности, важный для коррекционной педагогики. Он обусловлен тем обстоятельством, что генезис детской коммуникативности, как и её онтогенез тоже имеет два периода: начальный период – формирование регулирующей функции речи (первые три этапа генезиса) и заключительный период – формирование речевой функции общения

(четвёртый заключительный этап генезиса).

Как было показано выше, роль занятий по развитию речи на уроках русского языка является ключевой для процесса становления детской коммуникативности в целом, но как показывает практика, эта роль не одинаково значима для начального и заключительного периодов её генезиса. На начальном периоде генезиса, при всей несомненной важности занятий на уроках русского языка, в этот период только их одних недостаточно. В виду мультивекторности и многоплановости процесса формирования регулирующей функции речи, определяющим на начальном периоде является когнитивный аспект методики метапредметного подхода к занятиям. В силу этого, акцент доминирования занятий по развитию речи на уроках русского языка смещается с начального периода генезиса детской коммуникативности на его заключительный период – период формирования речевой функции общения, где он становится определяющим.

В заключение необходимо отметить следующее обстоятельство, дающее представление о месте и той важнейшей, определяющей роли, которую выполняет период формирования детской коммуникативности в дальнейшем интеллектуальном развитии психики ребёнка. Дело в том, что окончание периода формирования генезиса детской коммуникативности совпадает с началом сензитивного периода формирования способностей ребёнка – это примерно 7 – 8 лет при нормальном психическом развитии ребёнка. Можно положить, что сформированная детская коммуникативность есть необходимое условие дальнейшего психического развития ребёнка с целью получения и усвоения знаний. Другими словами, сформированная детская коммуникативность – есть готовность ребёнка в психологическом плане к получению и усвоению знаний извне – от педагога или социума.

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука : Основы психологии познания : в 2 т. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006.
2. Воровщиков С.Г. Развитие универсальных учебных действий. Внутрискольная система учебно-методического и управленческого сопровождения / С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова. – М. : Прометей, 2012. – 210 с.
3. Воровщиков С.Г. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий : учеб. пособие. / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова, Н.П. Аверина, В.А. Гольдберг, Д.В. Татьянченко и др. – М. : УЦ «Перспектива», 2015. – 274 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.2. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361. – (Акад. пед. наук СССР).
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
6. Залевская А.А. Введение в психолингвистику : учеб. пособие для студентов филол. спец. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
7. Солсо, Р. Когнитивная психология. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979 – 320 с.
9. Анащенкова, С.В. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе: система заданий : в 3 ч. Ч. 3 / С.В. Анащенкова, М.В. Бойкина, Л.А. Виноградская и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2012. – 273 с. – (Стандарты второго поколения).
10. Алексеева, Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 120 с. – (Стандарты второго поколения).
11. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин – М. : Изд-во

Моск. ун-та, 1979 – 320 с.

12. Савинов, Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – М. : Просвещение, 2010. – 191 с.

УДК 371.78

Неделя психологии и здоровья как ресурс развития психолого-педагогической службы в школе

Рогач Марина Сергеевна, педагог-психолог ЧУ «Средней общеобразовательной школы «Олимп-Плюс», г. Москва, e-mail: rogachmarina@me.com

Аннотация: В данной статье рассматривается отдельная форма работы психолого-педагогической службы в образовательном учреждении. Показана значимость и эффективность проведения недели психологии наряду с другими предметными неделями. Подробно описан опыт практикующих педагогов-психологов в разработке и организации недели в целях совершенствования системы физического и психического воспитания и образования учащихся. Авторы с удовольствием делятся своими творческими находками и успешными результатами проведенных мероприятий.

Ключевые слова: психологические акции, толерантность, коммуникация, психологические игры, мотивация.

This article discusses a separate form of work psychological and educational services in the educational institution. The importance and effectiveness of the psychology of the week, along with other subject weeks. He described in detail the experience of practitioners of educational psychologists in the development and organization of the week in order to improve the physical and mental upbringing and education of students. The authors are happy to share their creative discoveries and successful result of the measures.

Key words: psychological actions, tolerance, communication, psychological plays, motivation.

Образование всегда носило напряженный характер учебы, большой объем учебной нагрузки, а современные технологии принесли еще и дефицит времени для усвоения информации. Все эти факторы являются психотравмирующими для ребенка, что в сочетании с уменьшением продолжительности сна и прогулок, снижением физической активности оказывает стрессовое воздействие на детский организм. Поэтому в последнее время достаточно активно разрабатываются и внедряются новые педагогические технологии, опирающиеся на теоретически обоснованные и практически проверенные методологические положения, способствующие формированию здорового и гармонически развитого ребенка.

Предметные недели давно стали одной из традиций школьной жизни. Но не только русский язык, математика, история или география становятся центром внимания в такие недели, но и те области знаний, оценки за которые не ставят. Представителем такой области стала и психология.

Неделя психологии – общешкольное мероприятие, в которой принимают участие все школьники, а также учителя и родители. Структура проведения недели психологии выстроена по тому же принципу, что и любая предметная неделя: ежедневно проводятся различные акции и мероприятия игрового характера. Но ее отличительной особенностью является то, что в это время ребята и взрослые могут взаимодействовать на одном уровне, участие в различных акциях дает возможность понять детям мир взрослых, а взрослым – мир детей, а также ненавязчивость и необычность всех проводимых мероприятий.

Традиционно неделя психологии в нашей школе сопровождается приемом кислородных коктейлей на переменах, мероприятиями, организованными совместно с учителями физкультуры (в частности, завершается неделя в субботу праздником «Папа, мама, я – спортивная семья»), проведением общешкольных динамических пауз с использова-

нием кинезиологических упражнений, поэтому называется неделя «Неделя психологии и здоровья».

Основные цели всегда одинаковы: Создание в образовательном учреждении условий для сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся; Повышение психологической компетентности учащихся и учителей школы; Формирование представлений о важности психологической науки как одной из составляющих человекознания. Каждая неделя проводится в определенной тематике, сопровождаясь смысловым девизом. Впервые неделя психологии была проведена в 2012 году, называлась «Я среди друзей», девиз которой гласил: «Дерево живет корнями, а человек друзьями». Педагоги-психологи школы посетили мастер-класс и взяли за основу разработки психологов школы №1018 Турдаковой В.В. и Ливитиной Г.В.

Все последующие годы материалы разрабатывались и подбирались самостоятельно, ориентируясь на специфику школы: малочисленность учащихся, пребывание полный день, что позволяет проводить мероприятия в течение всего дня, не нарушая учебный процесс, а также применялись адаптированные разработки М.Р. Битяновой [1]. В 2013 году неделя психологии была посвящена теме «Подари улыбку другу» с девизом: «Каждое утро с улыбкой встречай, если товарищ в беде – выручай». В 2014 году тема называлась «Психология – удивительная наука» и проводилась под лозунгом: «Девятнадцатый век был веком биологии, двадцатый – веком физики, двадцать первый – век психологии». В декабре 2015 года была проведена неделя под названием «Мы чувствуем, значит, мы существуем», девизом которой стал: «Чувства бывают разные: черные, белые, красные...».

За все четыре года основными традиционными **Акциями** стали:

- * **«Радуга настроений»** - общешкольная акция, которая открывает неделю и проводится ежедневно, замеряя с помощью цветowych жетонов эмоциональное состояние взрослых и детей. Цель: выявление через игру работоспособности, утомляемости школьного коллектива, развитие рефлексии своего эмоционального состояния.

- * **«Следопыты»** - акция для классов, в которой каждый класс получает в одно и то же время маршрутный лист с вопросами, на которые всем необходимо ответить как можно быстрее. Цель – развитие коммуникативных навыков, поднятие общего эмоционального тонуса, изучение отдельных аспектов психологической науки. Победители награждаются грамотами и призами.

- * **«Психологический забор»** - общешкольная акция проводится ежедневно. Ребята и взрослые на заборе высказывают свое мнение на предложенные им темы: «Мне интересно, когда...», «Я счастлив, когда...», «Если бы я был директором, я ...», «Я злюсь, когда...» и др.

Также достаточно востребованными и интересными стали **Акции недели**, цель которых сплочение классного коллектива, формирование дружеских отношений в классе, формирование толерантности: «Башня дружбы» - каждому классу выдается одинаковый по размеру «кирпичек дружбы» в виде коробочки, который учащиеся должны представить на башне дружбы в оригинальном образе их класса в целом. «Звезда по имени «Школа Олимп-Плюс» - каждый класс получает шаблон для создания звезды своего класса, из которых создается большая звезда школы. «Гирлянда добрых дел» - каждому классу выдается гирлянда одинаковой длины, на которую они прикрепляют значки-снеговики, символизирующие добрые дела. В итоге, удалось сделать почти 10 метров добрых дел. Цель - повышение мотивации к проявлению доброты, взаимопомощи и отзывчивости к окружающим людям. «Грызите сушку, а не друг дружку» - в каждом классе дети приносят сушки, которые едят в ситуации ссоры или начинающегося конфликта. «Яблоко я пополам разломлю, с другом своим я его разделю» - каждый класс организованно приобретает яблоки и в течение недели ребята делятся яблоками друг с другом, а также получают витамины для здоровья.

Необходимо отметить, что в плане всегда присутствует **Конкурс недели** - конкурс, который готовится в течение всей недели и презентуется на итоговой линейке: «Бантики, бабочки, галстуки...» - выбор общего аксессуара для класса, который отражает единство коллектива. Процесс выбора и подготовки учит ребят договариваться, идти на компромиссы, делиться своими интересами и увлечениями. Фотоконкурс «Подари улыбку людям» - индивидуальный конкурс веселых фотографий, которые распределяются по различным номинациям («Омор в движении», «Улыбка в лицах», «Веселая перемена», «Смех без правил», «Улыбка лета»). «Эмблема психологической службы школы» - каждому классу выдается шаблон, на котором изготавливается эмблема психологической службы. Выбор эмблемы происходит путем голосования всех участников. «Всплеск эмоций» - каждый класс выбирает себе цвет эмоционального состояния, который презентует на закрытии недели. По итогам конкурса классы награждаются грамотами и призами.

В каждой неделе всегда включены специальные **Акции для педагогов**, которые направлены на снятие психоэмоционального напряжения, выгорания, обучение навыкам релаксации, самовосстановления, возможность пообщаться («Спасибо Вам, учителя!», «Путь к себе через рисунок мандалы», «Тайный друг», «Мы – это много я»).

В течение всей недели ведется опосредованная работа с родителями. У них есть возможность высказать свое мнение через плакаты: «Что такое дружба?», «Для чего нам нужна улыбка?», а также поучаствовать в акциях «Психологический забор» и «Соцопрос». К сожалению, родители – такая «трудная», в смысле проявления активности, категория участников, они не проявляют заинтересованности к предметным неделям в целом. Но всегда удивляется, какая насыщенная жизнь идет в школе во время недели психологии и здоровья, очень активно посещают спортивный праздник, где подробно знакомятся со всеми событиями, которые происходили в течение недели.

И, конечно же, работа с параллелями классов – психологические мини-тренинги, игры, КВН. Для учащихся начальной школы - психологические игры «Мальчики и девочки – два разных мира», «Цветок настроения», «Радужный камень» [3], направленные на развитие толерантности, коммуникации между мальчиками и девочками (так как обучение в начальной школе построено по принципу параллельно-раздельного).

Для учащихся средней и старшей школы – психологический КВН «Учимся понимать друг друга», психологические игры «Калейдоскоп» [2], «Учеба – мое личное дело» [4]. Цель данных мероприятий – научить эффективным способам общения, показать ценность каждого человека в процессе общения, поделиться увлечениями, склонностями, интересами,

повысить интерес к изучению психологии и своей личности, помочь осознать цели учебы.

В течение недели ребята активно участвуют в анкетировании, старшеклассники проводят интервью на волнующие темы, проходят различные тесты, посещают сенсорную комнату и мини читальный зал, в котором подобрана различная психологическая литература, соответствующая потребностям и возрасту ребят. В целом, недели проходят достаточно ярко, весело и увлекательно. Результаты фиксируются на мишени описанными впечатлениями и пожеланиями учащихся и педагогов, которые показывают активность и увлеченность. Чувства и эмоции всех жителей школы находят свое отражение в видеороликах, которые снимают инициативные девочки-старшеклассницы. Содержание мини-фильмов дает возможность зарядиться позитивной энергией и настраивает на высокую работоспособность. По итогам недели всегда проводятся торжественные линейки, на которых награждаются победители акций и конкурсов.

Неделя психологии и здоровья всегда находится в числе первых в общешкольном анкетировании учащихся. Такие результаты говорят о том, что психолого-педагогическое сопровождение в школе организовано достаточно эффективно, работа

службы ориентирована на включение в мероприятия всех участников образовательного процесса, которые проявляют живой, естественный интерес к себе, своему психологическому знанию и здоровому образу жизни.

1. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками // Под общ. ред. М.Р. Битяновой. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.

2. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития. Научно методическое пособие для психологов и педагогов [Электронный ресурс]. Адрес: <http://www.psyoffice.ru/page,25,3722-bitjanova-m.r.-rabota-s-rebenkom-v.html>.

3. Битянова М. Р. Радужный камень: Игра на развитие толерантности для уч-ся 3-4 классов // М. Битянова, И. Вачков // География. – 2002. – №35. – С.14-18.

4. Беглова Т. Учеба - мое личное дело [Текст] / Т. Беглова, М. Битянова, Т. Меркулова // Классное руководство и воспитание школьников: клас. метод. журн. для клас. рук. - 2012. - № 5. - С. 23-26.

5. Развитие универсальных учебных действий/ Под ред. С.Г. Воровщикова, Н.П. Авериной. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 280 с.

УДК 37.031.2

«Точность – вежливость королей»: из опыта организации метапредметного курса по проектной деятельности для учащихся 5-6 классов

Кузьмина Анастасия Викторовна, учитель истории и обществознания, заместитель директора ЧУ СОШ «Олимп-Плюс», victory-plus@list.ru

Аннотация: Организация учебно-исследовательской деятельности школьников является наиболее актуальным и эффективным ресурсом формирования когнитивных, креативных и управленческих качеств личности. Через проектную и исследовательскую деятельность легче всего обеспечить и проследить индивидуальную траекторию развития личности ребенка, степень овладения метапредметными действиями и достижения личностных результатов деятельности. В статье описан опыт организации метапредметного курса по проектной деятельности учащихся 5-6 классов. В этом возрасте очень важно обеспечить развитие способности занимать исследовательскую позицию, самостоятельно ставить и достигать цели в учебной деятельности.

Abstract: the organization of educational-research activity of schoolchildren is the most relevant and effective resource for the formation of cognitive, creative and managerial qualities. It is easier to provide and track an individual trajectory of personality development of the child, the degree of mastery of interdisciplinary activities and achieve personal performance through the projects and research activities. The article describes the experience of organizing interdisciplinary course of project activity for pupils of 5-6 classes. At this age it is very important to ensure the development of the ability to take a research position to independently set and achieve goals in training activities.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, учебное исследование, проект, функции и формы исследовательской деятельности, основные принципы дидактики.

Keywords: system-activity approach, educational research, project, function and form of research activity, the main principles of didactics.

Каждому из нас известно выражение «Точность – вежливость королей». Но, оказываясь, не все одинаково понимают смысл этого высказывания. Если спросить об этом детей, то они отвечают: точным быть хорошо – это признак воспитанности; если ты король, то должен быть вежливым. Вроде бы все правильно, но смысл слов изменится, если знать, кому эти слова принадлежат и какое продолжение имеет эта фраза...

В некоторых источниках эти слова приписывают французскому королю Людовику XIV, считая, что именно эта фраза стала причиной «бурного развития этикета в Европе» (¹ <http://lifegid.com/posts/tochnost-vezhlivost-koroley>). Другие источники более веро-

ятым автором высказывания считают Людовика XVIII. Этот король долго ждал своего трона, в годы французской революции был изгнанником и вернулся во Францию только после свержения Наполеона Бонапарта. Искренне считал, что возвращение Франции короля – истинное благо для французов. Он вступил на престол ровно через 1000 лет после франкского императора Людовика I Благочестивого, с которого вели нумерацию его королевские тѣзки. Как Вы думаете, каким должно быть продолжение фразы от лица монарха-консерватора, желающего показать свое особую роль и место в судьбе народа?

Дети, как правило, продолжают фразу «Точность – вежливость королей, но...» следующим образом:... не все короли вежливы; ... не все короли бывают точными.

На самом деле полностью это высказывание звучит так: «Точность – вежливость королей, но обязанность их подданных». Приобрело ли выражение другой смысл? Безусловно! Получается, что король может быть вежливым, но это не его обязанность... Королю недоступны стандартные проявления вежливости: он не встает, здороваясь с дамой, не уступает дорогу, не кланяется и т.п. Остается только пунктуальность – единственный способ для короля выразить вежливость... Как же тогда переформулировать выражение, чтобы оно стало актуальным в условиях современности? Наиболее известен вариант: «Точность – вежливость королей и долг всех добрых людей». Точность – это еще и принцип работы ответственных и успешных менеджеров. В чем можно и должно быть точным?

- во времени. Если человек не в состоянии управлять собственным временем, то он не сможет управлять ничем и никем другим.

- надо быть верным своему слову и точно выполнять то, что обещал. Знаете откуда появилось слово «разгильдяй»?

- надо быть точным в формулировке вопросов, ответах на вопросы. Правильно заданный вопрос – это уже половина ответа.

- четко следовать правилам, регламенту.

Слово «точность» близко по смыслу слову «конкретность», – а это одно из необходимых условий формулировки темы исследования или проектной деятельности (наряду с актуальностью, интересностью и реализуемостью). И данный список можно продолжать...

Только что я привела фрагмент занятия с учащимися 5-6 классов «Основы проектной деятельности», посвященного оформлению проектных и исследовательских работ учащихся.

Организация учебно-исследовательской деятельности школьников сегодня является наиболее актуальным и эффективным ресурсом формирования когнитивных, креативных и управленческих качеств личности, а именно: работоспособность и энергичность; способность обозначать свое понимание или непонимание по любым возникающим вопросам; умение делать выводы и обобщения, аргументировать свои знания и полученные результаты; стремление быть самобытным, неординарным, асертивным, изобретательным; умение ставить цели и доводить начатое до конца; владение методами рефлексивного мышления (остановкой, припоминанием определенных этапов деятельности с целью их анализа, поиска противоречий, структурирования и систематизации, сопоставления полученных результатов с поставленными целями) [3].

Системно-деятельностный подход является главным смысловым ядром Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и направлен на: формирование у обучающегося готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Содержательный раздел Образовательной программы основного общего образования

теперь должен включать в себя программы, ориентированные на освоение не только предметных, но и личностных, а также метапредметных результатов, в том числе Программу развития универсальных учебных действий, направленную на формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Функции и формы такой деятельности с обучающимися разных возрастных групп различны:

Дошкольное образование и нач. школа	Основная школа	Старшая школа
Функции [4]		
Сохранение исследовательского поведения учащихся как средства развития познавательного интереса и становления мотивации к учебной деятельности.	Развитие способности занимать исследовательскую позицию, самостоятельно ставить и достигать цели в учебной деятельности на основе применения элементов исследовательской деятельности в рамках предметов учебного плана и системы дополнительного образования.	Развитие исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения.
Формы организации исследовательской и проектной деятельности с обучающимися		
1. выделение в учебном материале проблемных точек, предполагающих неоднозначность; специальное конструирование учебного процесса «от этих точек» или проблемная подача материала; 2. освоение навыков практической (экспериментальной) работы с первоисточниками и свидетельствами (самостоятельно собранным материалом – пробами, образцами, фрагментами текста, опросными данными и др.); 3. развитие навыка работы с разными версиями на основе анализа свидетельств или первоисточников		
«Логические пятиминутки» как малая форма организации целенаправленного развития учебно-логических умений учащихся младших классов [5].	Развитие навыков оформления и публичной презентации проведенной работы. Развитие навыка формирования или выделения нескольких версий, гипотез (взгляда на объект, процесс и др.) в рамках избранной проблемы, их адекватное формулирование;	
Ведение кружков в рамках внеурочной деятельности учителя «Основы проектной деятельности», «Развитие познавательных способностей». Защита групповых и индивидуальных проектов (по желанию) на общешкольной конференции	Элективный курс по проектной деятельности для учащихся 5-6 классов по выбранным предметным областям; Защита индивидуального проекта на школьной конференции как форма переводного экзамена.	Защита индивидуального проекта на школьной конференции с выставлением итоговой оценки по проектной и исследовательской деятельности в аттестат

Мы считаем, что через проектную и исследовательскую деятельность легче всего обеспечить и проследить индивидуальную траекторию развития личности ребенка, степень овладения метапредметными действиями и достижения личностных результатов деятельности.

В нашей школе проектная и исследовательская деятельность с учащимися ведется более 10 лет, причем с 1 класса. Идея организации элективного метапредметного курса

по проектной деятельности стала эволюционным продолжением деятельности клуба «КИТ: курс интеллектуального творчества». Если предметом изучения первого курса были фундаментальные понятия «Дом», «Время», «Число» и т.д., то предметом изучения второго – универсальные учебные действия, необходимые для успешного создания проекта.

В начале учебного года учащиеся 5-6 классов выбирают предметную область из трех представленных: История. Страноведение. Обществознание. Красота. Спорт. Здоровье. Математика и Естествознание.

Тематика курса для всех областей одинаковая, различие лишь в кейсах с тренировочными заданиями и наглядно-иллюстративном сопровождении темы в контексте выбранной предметной области. Тематическое планирование курса рассчитано на 30 часов (по 2 часа на тему, кроме 1,16,17):

1. Что такое проект?
2. Формулировка темы проекта
3. Актуальность и практическая значимость работы.
4. Объект и предмет исследования.
5. Цель. От цели к целесообразности...
6. Гипотеза.
7. Задачи работы.
8. Методы проекта.
9. Открытые и закрытые вопросы анкеты.
10. Внимание, эксперимент
11. Продукт проекта
12. Паспорт проекта
13. Виды источников информации.
14. Алгоритм работы с информацией.
15. Библиографическое описание.
16. Точность – вежливость королей. Требования к оформлению работы.
17. Защитная речь.
18. Правила разработки презентации проекта.

При отборе содержания курса, методов и форм обучения, мы старались придерживаться основных дидактических принципов педагогики:

1. Принцип наглядности. Выражает необходимость формирования представлений и понятий на основе чувственных восприятий предметов и явлений. На занятиях мы часто показываем и обсуждаем в контексте темы фрагменты из передач «Хочу все знать», «Ералаш», а также из мультфильмов и фильмов (например, «Классная школа»); проводим тестирование, анализируем проектные и исследовательские работы других учащихся школы.

2. Принцип сознательности и активности. Признаком сознательного усвоения материала является степень самостоятельности, чем она выше, тем сознательнее усваиваются знания. Учащимся должен быть интересен сам процесс познания. Поскольку курс направлен на то, чтобы помочь учащимся успешно защитить свой проект (исследовательскую работу), то сразу на занятии, в процессе дискуссий и мозговых штурмов, мы помогаем каждому в решении актуальных проблем, возникающих в процессе создания проектной работы. Более того, задача педагога постоянно мотивировать ребенка на каждом этапе создания проекта. Возможность сравнить свою работу с работой других учащихся, организует обучающегося как в сроках выполнения этапов проекта, так и в творческой направленности деятельности.

3. Принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания материала, методов и форм обучения уровню развития обучающихся. Сделать доступным то, что кажется сложно-научным, сухим и скучным для детей определенного

возраста, непростая работа, она требует тщательного отбора содержания материала, использования наиболее эффективной системы его изучения, более рациональных (в данном случае интерактивных) методов работы и т.д.

4. Принцип научности. Главной целью принципа является то, чтобы учащиеся понимали, что все подчинено законам, и что знание их необходимо каждому живущему в современном обществе. Предлагаемый учебный материал должен отвечать современным достижениям науки. Поэтому необходимо постоянно знакомить учащихся с новейшими достижениями научной мысли в контексте каждой темы курса.

5. Принцип индивидуального подхода. Осуществляя индивидуальный подход необходимо учитывать восприимчивость обучаемых к учебе, т.е. обучаемость. К признакам обучаемости относятся: запас знаний и навыков, умение осмысливать учебный материал, самостоятельно применять его при решении разнообразных задач, уметь обобщать, выделять существенные признаки нового материала и т.д. По сути, каждое занятие курса – это экспромт, но экспромт, хорошо подготовленный. Ведь педагогу приходится ориентироваться на месте, отвечать на «каверзные вопросы», пытаться переводить с русского на русский, объединять учащихся в мини-группы для решения проблемных(спорных) моментов, выходить на научных руководителей в случае выявления проблем у ребенка при выполнении индивидуального проекта.

6. Принцип систематичности и последовательности. Реализация принципа систематичности и последовательности предполагает преемственность в процессе обучения, т.е. логическую последовательность и связь между изучаемыми учебными предметами, этапами проекта, темами курса (новый материал должен базироваться на усвоенном ранее), а также взаимосвязь и единство требований куратора курса и научных руководителей учащихся (в идеале они тоже должны посещать занятия и креативить вместе со всеми).

7. Принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками. Указанный принцип заключается в том, что прочность это не только глубокое запоминание, но и умение пользоваться тем, чем располагает память. На каждом занятии дети получают памятки-алгоритмы, по которым выполняют задания учителя в рамках темы своего проекта (составляют вопросы, пишут отзывы, формулируют гипотезу, цель и задачи проекта и т.д.).

8. Принцип связи теории с практикой. Практика является основой познания. Теоретические изыскания осуществляются не ради самой науки, а для совершенствования практической деятельности. По сути, на наших занятиях ребенок должен в полной мере ощутить себя исследователем и изобретателем. Поэтому практической деятельности на занятиях значительно больше теории. Так например, объясняя детям, что любое исследование начинается с определения проблемы, мы сначала объясняем что такое проблема на теоретическом уровне (проблема – нестыковка, противоречие между желаемой и реальной ситуацией; вопрос, имеющий неоднозначное решение, требующий подтверждения на практике; сложная ситуация, побуждающая к действию). Далее детям предлагается посмотреть мультфильм «Следствие ведут колобки» и определить главную проблему сюжета. После обсуждения вариантов учащихся, педагог говорит, что **на самом деле проблеме можно придумать из ничего** (Он на меня не так посмотрел...) и предлагает поиграть в игру «Придумай проблему» (дети пишут на листочках любые существительные, которые пришли в голову; кидают их в шляпу; учитель листочки перемешивает; затем дети, по очереди, вытаскивают их из шляпы, показывают пантомимой написанное слово; отгадывают слова; придумывают проблемы, связанные с ними).

Таким образом, введение такого курса в учебный план школы является эффективным средством целенаправленного формирования метапредметных знаний, умений и навы-

ков не только у учащихся, но и педагогов – научных руководителей индивидуальных проектов учащихся в основной школе.

1. Воровщиков С.Г. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова, Н.П. Аверина, В.А. Гольдберг, Д.В. Татьянченко и др.: Учебное пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – 274 с.

2. Кулешова Г.М. Изменение личностных качеств школьников в дистанционном эвристическом обучении.// Эвристическое обучение. Интернет и коммуникации/под ред. А.В. Хуторского. – М.: Эйдос, 2012, с.156

3. Леонтович А.В. Исследовательская и проектная деятельность школьников. - М.: Вако, 2014 г.

4. Развитие универсальных учебных действий/ Под ред. С.Г. Воровщикова, Н.П. Авериной. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 280 с.

УДК 37.031.2

Исторический опыт разработки программных требований к формированию предметных умений учащихся основной школы по истории

Широкий Владимир Александрович, аспирант, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, исторический факультет, Уральский государственный педагогический университет; учитель истории и обществознания МАОУ Лицей № 110 им. Л.К. Гришиной, г. Екатеринбург, e-mail: vladimir.shirokii@mail.ru

Аннотация: Статья представляет сравнительный анализ школьных программ по истории для общеобразовательных школ. Выявлено содержание, структурные компоненты, этапы и взаимосвязи в системе формирования умений познавательной деятельности, зафиксированных в учебных программах 1960-1980 гг. Важность обращения к школьным программам указанного периода как источнику изучения школьного исторического образования объясняется той ролью, которая отводилась школьным учебным программам в период, когда отсутствовали государственные образовательные стандарты. Материалы статьи позволяют использовать исторический опыт в современной школьной практике в вопросах развития общеучебных и специальных умений. Изученный опыт учебных программ, в содержании которых заложено развитие способностей учащихся к самостоятельным учебным действиям представляет несомненную ценность для понимания преемственности ФГОС основного общего образования второго поколения.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, развивающее обучение, программы по истории, программные требования, умения познавательной деятельности, общеучебные и специальные умения, умения в обучении истории, формирование системы умений учащихся, система развития познавательных умений учащихся.

The historical experience of software development requirements for the formation of subject-specific skills students in history

Shirokii Vladimir Aleksandrovich, graduate student of Russian history and the theory and methods of teaching history, History Department, Ural State Pedagogical University; teacher of history and social Sfax Lyceum № 110 them. L.K. Grishina.

Summary: The article presents a comparative analysis of school history curricula for secondary schools. Revealed the content, structural components, steps and relationship skills in the formation of cognitive activity recorded in the training programs 1960 - 1980 years. The importance of the treatment to the school programs this period as a source of studying history education in schools is due to the role that was assigned to the school curriculum at a time when no state educational standards. Article Submissions allow the use of historical experience in modern teaching practice in the development of special and general learning skills. Study the experience of training programs, the content of which is incorporated in the development of students' abilities for independent learning activities is clearly useful for the

understanding of the continuity of the existing GEF basic general education.

Key words: system-active approach, developing education, cognitive activity skills, software for history lessons, the development of skills, software requirements, the system of forming of pupils skills, general training and special skills, skills in teaching history, system of developing the cognitive ability skills of pupils.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в РФ» говорится о том, что образование – это совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, опыта деятельности определенных объема и сложности в целях интеллектуального развития человека. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования второго поколения отражены предметные результаты изучения предметной области «Общественно-научные предметы». В частности, среди результатов по историческим курсам «История России. Всеобщая история» в стандарте зафиксированы предметные умения, такие как овладение базовыми историческими знаниями, формирование умений применения исторических знаний, развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать своё отношение к ней. В Фундаментальном ядре содержания общего образования, который является методологической основой ФГОС второго поколения в разделе «Основные элементы научного знания в средней школе» в предметной области «история» особое внимание акцентируется на развитие способностей учащихся на основе исторического анализа и проблемного подхода осмысливать процессы, события и явления в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности, руководствуясь принципами научной объективности и историзма. В Примерных программах по учебным предметам говорится о том, что в результате изучения истории в основной школе учащиеся должны овладеть следующими предметными умениями: устанавливать последовательность и длительность исторических событий, группировать (классифицировать) факты по различным признакам, составлять описание исторических объектов, раскрывать смысл, значение важнейших исторических понятий, излагать суждения о причинах и следствиях исторических событий, приводить оценки исторических событий и личностей, изложенные в учебной литературе.

Таким образом, в основных нормативных документах зафиксирован основной перечень предметных умений по истории, акцент сделан на формирование умений в познавательной деятельности учащихся. Сегодня важно обратиться к историческому опыту по вопросу формирования предметных умений, так на протяжении 1960 – 1980-х гг. дидактами и методистами накоплен теоретико-методический опыт по данному вопросу. Это в свою очередь, очень важно, потому что в связи с переходом на ФГОС второго поколения у учителей встает проблема обеспечения методического инструментария по формированию предметных умений. В процессе изучения истории у учащихся вырабатываются умения учебного труда, прежде всего мыслительные или интеллектуальные, это овладение логическими операциями по усвоению содержания исторического материала. В соответствии с этим, особое внимание уделяется умениям в познавательной деятельности обучающихся. Так как в указанный выше период отсутствовали государственные образовательные стандарты целесообразно обращение к школьным программам, так как они являлись одним из основных нормативных документов.

В 1958 году был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Не останавливаясь на причинах и обстоятельствах принятия этого закона, отметим, что он вносил качественные изменения в подходы к школьному образованию. А в 1959 году постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР был определен новый порядок преподавания истории в школе. В связи с принятием вышеуказанных нормативных документов проблемы формирования умений в процессе обучения истории являлись, начиная с 60-х гг. XX

в., предметом исследования известных историков – методистов: П.В. Гора, Н.Г. Дайри, Н.И. Запорожец, Ф.П. Коровкина И.Я. Лернера и др., результаты которых нашли отражение в методических разработках и большом числе публикаций другого жанра. Ученые рассматривали задачи организации процесса обучения истории в школе таким образом, чтобы в нем органически сочеталось формирование знаний и умений на основе целостной методической системы, обеспечивающей целенаправленное освоение школьниками способов познавательной деятельности. В целом была определена и общая структура учебных умений, которыми должны были овладеть школьники в процессе обучения истории, в том числе при работе с историческими источниками [1;2;3-5;7;15-16].

Под умениями в обучении понимается способность ученика к осуществлению осознанных учебных действий, обеспечивающих ему самостоятельное познание истории. Все умения подразделяются на общеучебные и специальные. К последним в обучении истории относятся, в частности, информационные умения (работать с историческими источниками, письменно фиксировать приобретаемые сведения и другие) [18, с. 288], а также интеллектуальные, формирующие историческое мышление (способность локализовать событие (явление) во времени и историческом пространстве, осуществлять исторический анализ и другие).

Проблемы развития умений, рассматривались в контексте знаниевой модели обучения, были ориентированы на развитие текстовой культуры восприятия учениками исторической информации, а также на разработку преимущественно способов ее извлечения из различных источников. Лишь в конце XX – начале XXI вв. появились исследования Н.Н. Лазуковой, Э.В. Ваниной, О.Н. Журавлевой, Г.М. Карелиной, Д.В. Кузина и других, в работах которых проблемы формирования умений рассматривались в контексте деятельностного подхода в обучении истории [8; 10 – 14].

Деятельностный подход рассматривает формирование умений учащихся в качестве самостоятельной цели обучения, а не только как средства получения и осмысления исторической информации. Такое обособление в целеполагании объясняется тем, что, во-первых, процесс развития имеет свои этапы обучения, не совпадающие с последовательностью развертывания исторического содержания в рамках больших тем; во-вторых, решение задач развивающего обучения предполагает введение в структуру учебных знаний (помимо, собственно, исторического материала) сведений о способах учебной деятельности, представленных чаще всего в виде памяток, правил и т. п. И, в-третьих, работа по формированию предметных умений требует использования принципиально иных приемов, необходимых для осмысления и усвоения исторических сведений.

Из сказанного следует, что для более эффективного использования развивающего потенциала школьных курсов истории весьма важно, чтобы сведения о прошлом приобретались учениками в процессе активной самостоятельной познавательной деятельности, а для этого им необходимо овладеть комплексом учебных действий, для формирования которых целенаправленные педагогические приемы [13, с. 60; 14, с. 20].

Действующие ФГОС в качестве важной составляющей определяет получение основного общего образования формирование у учащихся и использование ими обобщенных способов познавательной и практической деятельности, то есть ориентирует учителя на реализацию учебного процесса на принципах системно-деятельностного подхода. Эти принципы сформулированы в Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г., в которой закреплен переход от знаниевой к развивающей модели обучения.

В перечень обязательных требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования включены требования к развитию умений познавательной деятельности. В ФГОСе четко сформулированы понятия и виды основных метапредметных и предметных умений, которыми должны овладеть

учащиеся в результате освоения образовательной программы. В нем также обозначен перечень специальных исторических умений.

В свете новых целей и задач, стоящих перед школьным историческим образованием и выбором путей их наиболее эффективного решения становится актуальным обращения к историческому опыту. Важность обращения именно к этому виду документов, как источнику изучения школьного исторического образования объясняется той ролью, которая отводилась школьным учебным программам в период, когда отсутствовали государственные образовательные стандарты.

Начавшиеся с конца 50-х гг. изменения в системе исторического образования требовали создания новых программ и учебников. Институт общего и политехнического образования при участии действительных членов АПН РСФСР М.В.Нечкиной, С.Д.Сказкина, членов-корреспондентов А.В.Ефимова, Н.П.Кузина, А.И.Стражева подготовил проекты новых программ по истории для восьмилетней и средней школы с производственным обучением (9-11 классы), которые были утверждены Министерством просвещения РСФСР в июне 1960 г. Как отметил А.Г.Колосков, для этих программ были характерны изменения в содержании и направленности исторических курсов, увеличение объема и удельного веса отдельных их частей, имеющих принципиальное значение для формирования мировоззрения, трудового, патриотического, интернационального воспитания, укрепления связи преподавания истории с жизнью. Составителям программ по истории СССР пришлось решать крайне сложную задачу в связи с концентрическим принципом преподавания этого курса: провести разграничительную линию в отборе материала, а главное в глубине его раскрытия во избежание повторов. Особенностью преподавания систематических курсов в старших классах было их более глубокое содержание, иное размещение учебного материала, наличие новых тем, а также методы, нацеленные на повышение самостоятельной творческой деятельности учащихся [9; С. 199].

Программы 1970–1971 гг. [19] содержали большое количество смежных умений (пересказ части параграфа; рассказ по тексту учебника, картине; постепенное увеличение объема и сложности рассказа; выступление на дискуссии; составление развернутого плана и пр.), относящихся сразу к двум классам (4–5, 6–7, 9–10). Наименования умений носили расплывчатые формулировки, имелись повторы формируемых умений, в связи с чем сложно отследить динамику развития конкретного умения от класса к классу (например, умение рецензировать ответы и др.). Ряд умений (устанавливать периодизацию исторических процессов; анализировать и обобщать исторический материал; выявлять новые ранее неизвестные факты и др.) были представлены в обобщенном виде (периодизация исторических процессов, сбор и исследование исторических источников, использование всех видов изложения) и не привязывались к конкретному классу.

Анализ первых программ показывает, что понятия «виды умений» и «виды исторических умений» не были включены в методическую практику в 1970-х гг., хотя существование самих умений и понимание их разной «природы», направленности и функционала уже присутствовали в базовых программах. В качестве итогов развития умений программы 1970-х гг. можно отметить такие как «формирование основ научного подхода к рассмотрению общественной жизни прошлого и настоящего», а также «способности применять знания на практике» [19, с. 28].

Становление и развитие умения «самостоятельно пополнять свои знания, в том числе из источников внешкольной информации» впервые были прописаны авторами программ 1983 г. [20, с. 4]. Здесь уже ясно видно определение групп умений, доминантных для развития в конкретных классах. Так, для 5 класса программа рекомендовала формирование первичных умений работы с различными историческими источниками и освоение элементарных хронологических умений [20, с. 6]. Кроме того, особое внимание уделялось не просто отдельным видам источников (например, художественным

произведениям литературного жанра), но и специфическим особенностям их внутренней критики (... выяснение исторической обстановки написания произведения, мотивов и целей его создания) [20, с. 17].

Основным нововведением программы 1983 г. являлось включение в текст программы (наряду с междурсовыми и межпредметными связями по каждому историческому курсу) еще и требований к развитию умений учащихся для каждого класса. Появление новых компонентов программы в едином тандеме особенно важно, поскольку позволяло определять как специальные исторические, так и общеучебные умения и отслеживать их формирование в динамике на общешкольном уровне обучения (метауровне). К ним можно отнести устное и письменное рецензирование, составление конспекта и плана, умение пользоваться справочной литературой, готовить рассказ по нескольким источникам) [20, с. 18].

Главным достижением и особенностью программного обеспечения школьных курсов истории 1983 г. было наличие перечней четко сформулированных основных специальных исторических умений учащихся, сгруппированных для каждого класса. И, что самое важное (и что будет неизменным в программах последующих лет вплоть до 1992 г.) – введение нескольких этапов их формирования (от класса к классу) на основе их последовательного и преемственного развития. Программа указывала три базовых этапа формирования умений. Первый этап – учащиеся впервые узнают и начинают практически осваивать прием, на основе которого формируется умение. Второй этап – полученный прием применяется на новом более сложном учебном материале, в работе с новыми источниками исторических знаний. Третий этап – заключительный, когда овладение приемом переходило в прочное умение [20, с. 20]. Характеризуя отдельные виды требуемых умений программы 1983 г. следует отметить следующее. В 5 классе была велика доля общеучебных умений (умения работы с текстом, речевые умения и др.), что отвечало общей логике формирования умений в школьном обучении. При этом, на первом месте для освоения пятиклассниками объема были умения устной речи, на втором – умения работы с текстом.

На примере хронологических умений прослеживалась последовательная динамика формирования умений по возрастанию уровня сложности от класса к классу. Так, умение соотносить год с веком в 4 классе сменялось усложнившимся соотношением века с тысячелетием в 5 классе; установление длительности событий (4 класс) – соответственно, установлением их синхронности (5 класс). То же самое было и с картографическими умениями. Если в 4 классе осуществлялось только знакомство с исторической картой (умение показывать объекты), то в 5 классе (в продолжение развития картографических умений) начиналось непосредственное освоение исторической карты, усложнявшееся за счет появления нового вида умений – работы с контурной картой.

Таким образом, можно констатировать, что в 5 классе увеличивалась доля именно специальных исторических умений. В 6 классе умения работы с текстом заменялись все расширяющимися и усложняющимися информационными умениями, такими как «подтверждать свои выводы фактами из нескольких источников знаний», «самостоятельно ориентироваться в оглавлении учебника, в его словаре, в вопросах и заданиях к параграфам, главам, разделам».

В целом, количественного изменения видов умений не происходило. От класса к классу перечень умений отдельных видов не возрастал, но каждое конкретное умение становилось все более сложным и емким, то есть менялось качественно. Например, речевые умения и умения работы с текстом объединялись с информационными, а речевые сливались с аналитическими. Еще одна тенденция, которая четко прослеживается в программах 1980-х гг. – тесная связь и переплетение различных видов умений в более крупные и обобщенные, емкость которых увеличивалась соответственно классу. В итоге, в старшей школе все умения оказывались взаимосвязанными: одно вытекало из другого, и, как следствие, освоение и отработка одного без другого становились

невозможными. Уже к 8 классу информационные умения отражались через картографические, аналитические – параллельно с информационными. Кроме того, в этом классе значительно возростала доля мыслительных умений в целом, отрабатываемых на историческом материале. В 9 классе эта особенность проявлялась еще сильнее. А в 10 классе авторы программ предлагали еще более укрупненные умения, обобщая их в комплексе: объединялись отдельные аналитические и речевые умения фиксации информации. Например, сложное умение работы с текстом впервые было выписано как емкое информационное умение.

В 1986 г. вышла новая программа средней общеобразовательной школы по истории. В сравнении с программой, действовавшей ранее, в ней был уточнен объем основных умений, формируемых у учащихся при изучении истории. Были составлены и требования к умениям, учитывающие преемственность их развития и поэтапное нарастание сложности приемов и алгоритмов владения умением [20, с. 5]. В программах по историческим курсам 1988 г. требования преемственности и поэтапности формирования умений остались неизменными, были внесены только незначительное уточнение объема специальных исторических умений, корректировка их перечня от класса к классу и уяснение формулировок [21, с. 8].

В целом же, основной перечень умений по-прежнему дублировался. Усложнение комплекса умений происходило в обратной зависимости по отношению к классу – чем меньше класс, тем сложнее умения. Так, комплекс умений 9 класса 1986 г. соответствовал 8 классу программы 1988 г.; умения 10 – 11 классов 1986 г. – умениям 9 – 10 классов 1988 г.

Последняя программа по истории, представляющая систему формирования умений по классам, вышла в 1992 г. [22]. Во многом она вобрала в себя основные достоинства программ 1980-х гг., в соответствии с которыми распределение умений соответствовало новой структуре классов. Так, формируемые в 4 – 5 классах умения (применять счет лет в истории; показывать на карте исторические объекты; читать несложные карты и картосхемы с опорой на их легенду; выделять главное в тексте учебника; составлять простой план параграфа и другие) согласно программам 1980-х гг. по программе 1992 г. осваивались в 6 классе. Как видим, их содержательная емкость и количественная плотность значительно возросли.

Исходя из вышесказанного, отметим перечень основных формируемых предметных умений по истории (таблица 1).

Таблица 1

Перечень основных умений, формируемых у учащихся с 5 по 9 класс
Учебные программы 1970/ 1971 гг. Смежные умения: пересказ части параграфа; рассказ по тексту учебника, картине; постепенное увеличение объема и сложности рассказа; выступление на дискуссии; составление развернутого плана. Специальные (предметные) умения: устанавливать периодизацию исторических процессов; анализировать и обобщать исторический материал; выявлять новые ранее неизвестные исторические факты. Особое внимание уделялось таким умениям как формирование основ научного подхода к рассмотрению общественной жизни прошлого и настоящего. В данной учебной программы появились межпредметные умения (приемы работы со школьным учебником). Внимание было уделено группе познавательных умений по истории, а также формирование мировоззренческой сферы обучающихся.
Учебные программы 1983 г Специальные (предметные) умения: работа с различными историческими источниками; освоение элементарных хронологических умений; выяснение исторической обстановки написания произведения, мотивов и целей создания исторического источника; работы с контурной картой. • Общеучебные умения: пользоваться справочной литературой; составление конспекта и плана; работы с текстом; речевые умения.

• В этих школьных программах продолжается целенаправленная работа по формированию общеучебных умений у учащихся. К предметным умениям по истории добавляется работа с историческими источниками, работа с контурной картой. При чем формирование предметных умений начинается от элементарных (или первичных) к более сложным. Таким образом, ведущими формируемыми умениями стали поиск, анализ, сопоставление и оценка содержащейся в различных источниках информации о событиях и явлениях прошлого и настоящего.
Учебные программы 1986 г. Специальные (предметные) умения: формирование первичных умений работы с различными историческими источниками; освоение элементарных хронологических умений; выяснение исторической обстановки написания произведения, мотивов и целей создания исторического источника; работы с контурной картой. Общеучебные умения: работы с текстом; речевые умения; пользоваться справочной литературой; составление конспекта и плана.
Учебные программы 1988 г. Специальные (предметные) умения: работа с различными историческими источниками; освоение элементарных хронологических умений; выяснение исторической обстановки написания произведения, мотивов и целей создания исторического источника; работы с контурной картой. Общеучебные умения: работы с текстом; речевые умения; пользоваться справочной литературой; составление конспекта и плана. В целом, количественного изменения видов умений не происходило.

Резюмируя вышеизложенное, можем отметить, что к концу 1980-х – началу 1990-х гг. наблюдался неуклонный рост перечня и сложности умений, формируемых в обучении истории. Помимо этого, названия умений становились все более четкими и конкретными, на более высоком уровне выписывались аналитические умения, происходило также объединение информационных и мыслительных умений.

Проведенный анализ позволил автору сделать следующие выводы. Впервые в программах 1960 – 1980-х гг. на уровне нормативных документов была выдвинута, во-первых, задача развития умений познавательной деятельности в обучении истории; во-вторых, были определены структура и содержание общеучебных и специальных умений, формируемых в предметном обучении, в-третьих, была разработана система поэтапного освоения учебных умений в процессе познания истории.

Важность проблематики данной темы состоит в исследовании и переосмыслении (с позиций современного знания) содержания, структурных компонентов, этапов и взаимосвязей в системе формирования умений познавательной деятельности, созданной в отечественных общеобразовательных программах по истории 1960 – 1980-х гг. Это важно для установления необходимости обязательного использования предыдущего опыта в современной практике создания программ нового поколения. Изученный опыт системного программного обеспечения процесса развития способностей учащихся к самостоятельным учебным действиям представляет несомненную ценность для понимания преемственности ФГОС общего образования второго поколения.

Исследование данной проблемы еще раз подтверждает необходимость включения в содержание учебных программ курсов истории в качестве одного из основных структурных компонентов системы формируемых предметных умений. Это, без сомнения, обеспечит повышение качества исторических знаний и познавательной активности школьников, а также будет способствовать становлению личности ученика и его стремлению к самостоятельному и осознанному освоению исторической информации.

Основываясь на данном опыте, сегодня необходимо создавать новые программы основного общего образования по истории, обеспечивающие формирование и развитие умений познавательной деятельности в процессе обучения.

1. Гора, П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе : пособие для учителей / П. В. Гора. М.: Просвещение, 1971. 239 с.

2. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. М.: Просвещение, 1988. 207 с.

3. Дайри, Н. Г. Главное усвоить на уроке / Н. Г. Дайри. М.: Знание, 1984. 80 с.
4. Дайри, Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н. Г. Дайри. М.: Просвещение, 1966. 438 с.
5. Дайри, Н. Г. Проверка знаний и познавательная деятельность класса. Исследование в обучении истории / Н. Г. Дайри. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960 159 с.
6. Журавлева, О. Н. Модульная технология обучения истории (на материале курсов истории 10 класса): дисс. ... канд. пед. наук / О. Н. Журавлева. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. 220 с.
7. Запорожец, Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV – VIII классы): пособие для учителей / Н. И. Запорожец. М.: Просвещение, 1978. 144 с.
8. Карелина, Г. М. Формирование у старшеклассников умений работы с альтернативными текстовыми источниками исторических знаний (на материале курсов истории 11 класса): канд. дисс. пед. наук / Г. М. Карелина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 207 с.
9. Колосков А.Г., Лейбенгруб П.С. Об итогах перехода на новое содержание образования. / Под ред. М.П. Кашина. Т.2. Приложение № 4. История. М., 1975. С. 151-216.
10. Кузин, Д. В. Формирование аналитических умений учащихся на уроках истории (на материале курсов истории 10 класса): дисс. ... канд. пед. наук / Д. В. Кузин. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 215 с.
11. Лазукова, Н. Н. Использование технологического подхода в обучении истории / Н. Н. Лазукова // Преподавание истории в школе. 2001. № 1. С. 59 – 67.
12. Лазукова, Н. Н. Конструирование технологий формирования умений в курсе истории / Н. Н. Лазукова // Проблемы школьного исторического образования в Санкт-Петербурге. Из опыта работы. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т пед. мастерства. 1999. С. 56 – 61.
13. Лазукова, Н. Н. Учимся приобретать и осмысливать знания / Н. Н. Лазукова, Д. Б. Кузин. СПб.: Корона принт, 1999. 96 с.
14. Лазукова, Н. Н. Формирование учебных умений на уроках истории / Н. Н. Лазукова // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 1. С. 18 – 23.
15. Лернер, И. Я. Познавательные задачи в обучении истории / И. Я. Лернер. М.: Просвещение, 1968. – 94 с.
16. Лернер, И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей / И. Я. Лернер. М.: Просвещение, 1982. 191 с.
17. Методика обучения истории в средней школе: пособие для учителей. В 2-х ч. / Ф. П. Коровкин, А. Т. Кинкулькин, П. С. Лейбенгруб; отв. ред. Ф. П. Коровкин. Ч. 1. М.: Просвещение, 1978. 287 с.
18. Программы восьмилетней и средней школы на 1970/71 учебный год. История / Ред. Т. Естефорова // Министерство просвещения СССР. М.: Просвещение, 1970. 74 с.
19. Программы восьмилетней и средней школы. История. Основы Советского государства и права. 1983 год. / Ред. В. М. Королев // Утверждено Министерством просвещения СССР. М.: Просвещение, 1983. 143 с.
20. Программы средней общеобразовательной школы. История. Основы Советского государства и права / Ред. Ю.С. Русаков // Утверждено Министерством просвещения СССР. М.: Просвещение, 1986. 125 с.
21. Программы средней общеобразовательной школы. История. // Утверждено Министерством просвещения СССР. М.: Просвещение, 1988. 93 с.
22. Программы для общеобразовательных учебных заведений. История 6 – 11 кл. / Ред. Т.В. Естефорова // Рекомендовано Главным управлением содержания среднего образования Министерства образования РФ. М.: Просвещение, 1992. 128 с.

УДК 37.031.2

Урок иностранного языка как инструмент для решения воспитательных задач
Никоненко Галина Станиславовна, учитель английского языка ЧУ ОО СОШ «Росинка», г. Москва, galka-nik@yandex.ru

Аннотация: В статье представлен воспитательный потенциал урока иностранного языка.

Ключевые слова: урок иностранного языка, воспитание.

Summary: Educational potential of a lesson of a foreign language is presented in article.

Key words: lesson of a foreign language, education.

Если мы будем учить сегодня так, как учили вчера, мы украдём у детей завтра. Джон Дьюи

Система школьного образования претерпела несколько реформ в последние десятилетия. И они до сих пор не закончены. Реформы касаются преподавания всех предметов школьного образования, и иностранного языка, в том числе. Одной из самых важных задач современной школы является воспитание общей и коммуникативной культуры и формирование коммуникативной компетенции в родном и иностранном языках. Осуществление этих задач во многом зависит от того, как преподаются эти дисциплины. Роль предмета Иностранный язык возрастает, меняются ценностные ориентиры, возникает изменённая система оценки достижения планируемых результатов учащихся. Разумеется, эти особенности диктуют и внесение изменений в организацию обучения иностранным языкам. В связи с переходом на новый стандарт образования перед педагогами стоит непростая задача - пересмотр и систематизация того, что они делали раньше и осознание необходимости постановки новых целей и задач.

Обучение и воспитание подрастающего поколения - это сложный процесс, он зависит от целей образования и нашего представления об идеале человека 21 века и гражданина своей страны. Отличаются ли сейчас цели воспитания и обучения от тех, что было несколько лет назад и, тем более, в прошлом веке? Разумеется. И, конечно, в документах, разработанных с целью модернизации школьного образования, особое внимание уделяется вопросам воспитания учащихся. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» даются особенности состояния нашей общественной жизни». Современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, отсутствует согласие в вопросах конструктивного и социального поведения, выбора жизненных ориентиров» [3, с. 4-5]. Это важно, потому и именно школьному образованию отводится основная роль в духовно-нравственном воспитании, хотя, разумеется, это не умоляет роли семьи и социальной среды. Все мы в совокупности и влияем на формирование ценностей будущего гражданина и члена общества. Процесс обучения и воспитания неразрывно связаны. "Образование - основа духовности. Однако оно должно иметь и соответствующее содержание, ориентированное на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру. Духовность человека культуры проявляется в его способности к культурной идентификации, т.е. осознанию принадлежности к определённой культуре, интериоризации её ценностей (принятию как своих), выбору культуросообразного образа жизни, поведения, самодетерминации...» [3, 129].

В этой связи именно предмет иностранный язык, как и другие предметы лингвистического цикла по традиции имеет весомую личностную составляющую. Изучение иностранного языка – это огромный вклад в формирование ряда компетенций, которые входят в перечень необходимых выпускнику общеобразовательной школы. К ним относятся: доброжелательность, положительное отношение к миру и себе, уважительное отношение к иной точке зрения, инициативность, коммуникативность и др. «Таким

образом, можно утверждать, что обучение иностранному языку пронизано стремлением положительно воздействовать на жизнь школьника, формировать систему его личностных ориентиров» [1].

Кроме того, **ценность общения на иностранном языке** дает ученику понимание важности общения в коллективе, в обществе, взаимодействия с другими людьми как овладения культурой в мировом масштабе. В общении на иностранном языке в процессе обучения поднимаются различные вопросы и явления, рассматриваются примеры, иллюстрирующие потребность во владении иностранными языками представителями различных сфер жизни. Это продиктовано самой жизнью.

На уроках иностранного языка мы стараемся помочь ребенку осознать себя частью российского общества и частью человечества. Такое осознание может привести к признанию важных догм и нравственных постулатов. Которые определяют жизнь людей (*поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой, помогай людям, нуждающимся в твоей помощи, будь великодушен, умеи прощать ошибки и др.*) В этом проявляется **ценность солидарности**. В программах и учебниках по иностранному языку всех уровней присутствует тема семьи и взаимоотношений. Работая над этой темой, учителю очень необходимо акцентировать внимание учеников на **ценности семьи** и семейных отношений. Важно научить ребенка понимать важность осознания своих корней, уважения к старшим, к опыту, привычкам, привязанностям всех членов семьи. Желательно мягко подводить детей к осознанию, что семья – главная ценность человека, которая поддерживает его и помогает преодолевать трудности и добиваться высоких результатов.

Ценность человеческой жизни и необходимость сохранения природы – это умение возложить на себя определенную ответственность за себя, своё здоровье (как физическое, так и душевное); ответственность за других людей, за животных и окружающую среду.

Не менее важный аспект воспитательного процесса на уроках иностранного языка – это **ценность патриотизма, гражданственности, человечества, творчества - литературы и искусства**. Это признание себя гражданином своей страны, желание знать историю, культуру и наследие своей страны. Любовь к своей Родине учит ребёнка ценить другие культуры, понимать обычаи и традиции стран изучаемого языка и мира в целом. Здесь необходимо отметить, что это возможно лишь при условии реализации межпредметных связей, когда ученик осознает богатство выразительных средств как родного, так и иностранного языка.

Ценность истины – это категория, которая приобретает очень важный смысл именно сейчас, в век интернета. При обучении иностранным языкам мы часто используем толковые и энциклопедические словари, справочники, газетные и журнальные статьи и т.п. Учащиеся имеют возможность найти в сети и разные другие источники информации (как устные, так и письменные). Все они могут использоваться в учебных целях. На мой взгляд, очень важно научить школьников правильно отбирать эти источники, уметь целесообразно их применять, проверять их достоверность, а так же оценивать их влияние на процесс воспитания. Важно так же научить ребят отличать факты от субъективных мнений и анализировать сведения из разных источников.

Преподавателю важно научить учеников понимать степень правдивости информации, выявлять приверженность авторов определенным идеологическим или политическим заказам и видеть различные способы манипулирования мнением. Это, в свою очередь, поможет им противостоять отрицательному влиянию средств массовой информации и обеспечит личную безопасность при работе в интернете. Формирование нравственности и устойчивых нравственных ориентиров выходит сейчас на передний план. В условиях, когда человек часто становится объектом информационной войны, когда используется огромный арсенал средств, чтобы его дезориентировать в оценке политических или социальных явлений (примеры войн, пропаганде однополых браков,

насилия, употребления наркотиков и т.п.). Трудно переоценить значение предмета «иностранного языка» в деле воспитания подрастающего поколения. У учителя иностранного языка есть достаточно возможностей для формирования таких важных качеств, как творчество, толерантность, стремление жить в согласии с самим собой и с миром в соответствии с нравственными установками и ценностями, социальная активность.

1. Биболетова, М.З., Трубанева Н.Н. Формирование ценностных ориентиров младших школьников в курсе английского языка / М.З. Биболетова; Н.Н. Трубанева – Английский язык в школе. – 2011. – № 3.

2. Бим, И.Л. Содержание обучения иностранным языкам в кн. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

3. Данелюк, А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данелюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – Москва, «Просвещение», 2010.

4. Ладыженская, Н.В. Реализация нравственно-риторических идей при обучении общению // Отечественное образование. Том 1. Интеграция духовно-нравственного образования в различные учебные дисциплины. М.: Издательство ИСМО РАО, 2007.

УДК 37.026.1

Правило – это текст и руководство к действию

Манохина Галина Константиновна, учитель русского языка и литературы ЧУ ОО СОШ «Росинка», rosinka@rosinka-school.ru

Аннотация: В статье представлены некоторые особенности методики преподавания русского языка.

Ключевые слова: правило в русском языке, методика преподавания.

Summary: Some features of a technique of teaching Russian are presented in article.

Key words: the rule in Russian, a teaching technique.

Предмет «Русский язык» занимает среди других школьных предметов уникальное место, ведь главная задача этого предмета – обеспечить речевое развитие учащихся. Одним из направлений современной методики преподавания русского языка является текстоцентрический подход, то есть обучение на основе текста. Использование текста в качестве главного методического средства на уроке помогает в единстве реализовать три цели: образовательную, развивающую и воспитывающую.

Как показывает практика, использование навыков работы с текстом при изучении орфографических правил, начиная с 5 класса, решает как грамматико-орфографические, так и речевые задачи в их единстве. Как и любой текст, правило представляет собой тематическое, смысловое и структурное единство (все признаки текста): Любое орфографическое правило можно озаглавить («Непроизносимые согласные в корне слова»). В правиле (как и в тексте) содержится лингвистическая информация инструктивного характера. В нем можно выделить определенные смысловые части. Правила написания нужны для того, чтобы ими руководствоваться на письме. И чем оно конкретнее сформулировано – дана инструкция, как действовать, тем лучше «работают» такие правила. Давайте сравним две формулировки известного правила, приведенного ниже. Какая из них лучше? - Безударную гласную проверяй ударением! - Чтобы не ошибиться в написании безударной гласной в корне, нужно изменить слово или подобрать однокоренное слово, где проверяемая гласная была бы под ударением. В первой формулировке привлекает ее краткость – такое правило легко запомнить. Но зато во второй четко говорится о двух способах проверки безударной гласной в корне слова.

Задача учителя состоит в том, чтобы научить действовать по этому правилу. И, несомненно, такое «длинное» правило типа инструкции лучше, так как оно, называя действия, помогает овладеть ими. Если проанализировать все 30 правил правописания из учебника Т.А. Ладыженской для 5 класса, то станет ясно, что как инструкция сформулированы только правила с орфограммами №№ 1, 2, 3, 4, 25. Важно, чтобы ученики познали способы действия и овладели ими. А предметом осознания должна быть операция по обозначению орфограммы.

Надо, чтобы дети научились анализировать правило, умели бы выделять его структурно-смысловые части. В результате выявляется и записывается общий ключ к анализу правила (приводится два варианта формулировки, второй – в скобках): что пишется (норма); в каком случае (условие); как действовать (действия); как обозначать (обозначения); как озаглавить (заголовок). На следующих этапах ученики, руководствуясь данным ключом, сами, с большей или меньшей помощью учителя, анализируют правила. Если смысловой анализ проводить систематически, предоставляя ученикам все больше самостоятельности, дети уже к концу первого полугодия способны, пользуясь схемой анализа, связно рассуждать. Например, на основе самостоятельного анализа правила «Буквы О-Ё после шипящих в корне» (орфограмма №14) сильная ученица строит вполне осмысленное сообщение: «В корне после шипящих пишется Ё. Это норма, т.е. то, что пишется по правилу. Условия, т.е. когда пишется Ё после шипящих. По-моему, их два: первое – если обозначаемый звук – ударный, т.е. стоит под ударением; второе – если он в корне слова. Можно сказать так: Ё мы пишем после шипящей, если слышим [о], и если этот звук [о] в корне. Действия выделяю сама: слышим шипящий, слышим ударный и неударный слог с этим шипящим, т.е. звук [о] или какой-то другой; определяем часть слова, делаем вывод. Обозначение орфограммы: здесь орфограмма – буква Ё в слове «жёрдочка» – подчеркнута одной чертой. Условия написания: шипящая Ж подчеркивается одной чертой, корень ЖЁРД- выделяется дугой. Возможные заголовки: «Буква Ё после шипящих в корне», «Буквы Ё-О после шипящих в корне». Второе название точнее, так как понятно, из каких букв надо выбирать».

Формирование умений опознавать, анализировать, классифицировать орфограммы, объяснять их с точки зрения норм правописания помогает при деятельностном подходе. Именно тогда у школьников возникает внутренняя мотивация к учению. Они понимают, что правила орфографии необходимо изучать и знать, потому что они являются хорошими помощниками при письме. Каждый учитель замечал, что дети обычно не ставят восклицательный знак в конце предложения даже в тех случаях, когда пишут о своих чувствах. Почему? Ведь дети всё же в большинстве своём эмоциональны и стремятся в этом возрасте выразить своё отношение к тому, о чём пишут. Что же нужно сделать, чтобы наши ученики научились употреблять восклицательные предложения – естественно, не забывая на письме поставить нужный знак препинания?

Нужно многое: чтобы было раскрыто понятие «чувство» и то, что чувства можно выразить разными средствами родного языка, в том числе и разнообразной интонацией. Следовательно, если ты пишешь и хочешь, чтобы читатель понял твои чувства, разделил твои восторги, радости и печали, ты можешь выразить свои мысли в форме восклицательных предложений (в восклицательным знаком на конце). Не случайно многие учителя, проверяя сочинение, против тех мест, которые показались им особенно удачными, ставят на полях восклицательный знак как знак внимания, одобрения и восторга. Восклицательный знак о многом говорит (как, впрочем, и многие другие знаки препинания).

Сделаем вывод: чтобы вызвать у детей желание овладевать правилами правописания, нужно во всех случаях, где это возможно, раскрыть их жизненное значение и роль в тексте. Подведём итоги. Опора на чувство языка является одним из важнейших принципов обучению родному языку. По словам Л.П. Федоренко, «чувство языка приобретается путем подражания говорящим, путем запоминания речи в окружающей

среде». Окружающая среда – это мир текстов, которые мы слышим, читаем, произносим. Это они создают ту атмосферу, в которой живет, дышит, развивается ребенок. Вот почему так важно организовать обучающую речевую среду на уроках русского языка. Эта среда должна влиять на развитие чувства языка, чувства слова, обладать развивающим потенциалом. Опора на текст как речеведческое понятие не только на уроках развития речи, но и при изучении лексики, морфологии, синтаксиса создает условия для духовно-нравственного воспитания учащихся, для развития их творческих способностей и, что наиболее важно, учебно-познавательной и коммуникативной компетентностей учащихся.

1. Граник, Г.Г. Секреты пунктуации: книга для учащихся / Г.Г. Граник, С. М. Бондаренко. – Москва: Просвещение, 1986. – 128 с.

2. Граник, Г.Г. Речь, язык и секреты пунктуации: [игры, задания и упражнения]: книга для учащихся / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, Г.Н. Владимировская. – Москва: Просвещение, 1995. – 351 с.

3. Лазаренко, Г.П. Уроки русского языка в 5 классе: поиски и находки. – Москва: «Дрофа», 2004. – 478 с.

УДК 373.1

Проектирование сценария метапредметного учебного занятия

Воровщиков Сергей Георгиевич, д.пед.н., профессор, академик МАНПО, действительный член Академии профессионального образования, ст. методист, ГБОУ "Школа № 354 им. Д.М. Карбышева", e-mail: sgvorov@mail.ru

Родионова Татьяна Константиновна, к.пед.н., Заслуженный учитель РФ, академик МАНПО, директор, ГБОУ "Школа № 354 им. Д.М. Карбышева", e-mail: RodionovaTK@edu.mos.ru

Аннотация: Основное внимание в статье уделено представлению этапов сценарирования метапредметных учебных занятий, способствующих целенаправленному формированию знаниевой, деятельностной и ценностной составляющих владения общеучебными умениями: определение типа урока, уровня освоения общеучебного умения, выбор образовательной технологии освоения данного умения, определение содержания ориентировочной основы осуществления общеучебного умения, рефлексия сценарирования метапредметного урока.

Summary: The main attention in article is paid to representation of stages of a stsenarirovaniye of the metasubject occupations promoting purposeful formation znaniyevy, activity and valuable making possession of all-educational abilities: definition like a lesson, the level of development of all-educational ability, a choice of educational technology of development of this ability, definition of the maintenance of an approximate basis of implementation of all-educational ability, a reflection of a stsenarirovaniye of a metasubject lesson.

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования; метапредметные образовательные результаты; универсальные учебные действия; общеучебные умения; деятельностный компонент содержания метапредметного образования; метапредметные учебные занятия; этапы сценарирования метапредметного урока; метапредметная карта урока.

Key words: federalny state educational standards of the general education; metasubject educational results; universal educational actions; all-educational abilities; activity component of the content of metasubject education; metasubject studies; stages of a stsenarirovaniye of a metasubject lesson; metasubject card of a lesson.

Проектирование и проведение метапредметных учебных занятий становится одной из актуальных задач современного педагога. Во многом злободневность данной задачи обусловлена введением во ФГОС ОО не только предметных, но и метапредметных

образовательных результатов. К сожалению, *метапредметные* образовательные результаты в стандарте отождествлены только с универсальными учебными действиями и межпредметными понятиями (поэтому с легкой руки разработчиков стандарта метапредметность и межпредметность порой ошибочно воспринимаются практиками уже как синонимы!).

Подобное упрощение и искажение актуальнейшего для отечественного образования явления метапредметности может привести к дискредитации как этого перспективного педагогического феномена, так и самого стандарта. Очевидно, что федеральный стандарт не должен создаваться келейно и игнорировать имеющуюся в отечественной педагогике историю исследования метапредметности современными научными школами Ю.В. Громыко [5], А.В. Хуторского [9], имеющими более двадцатилетний опыт теоретических и практических исследований.

Мы вслед за А.В. Хуторским рассматриваем общеучебные умения, этот мощный инструмент учебно-познавательной деятельности во всем многообразии ее проявлений по изучению, освоению фундаментальных проблем познания, в качестве одной из составляющих деятельностного компонента метапредметного содержания образования.

Трактовка учебно-познавательной деятельности как самоуправляемой деятельности учащегося по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающейся овладением необходимыми для ее разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации, обусловила определение состава и структуры классификации общеучебных умений.

В нашей классификации умения расклассифицированы в три большие группы: учебно-управленческие умения, учебно-информационные умения, учебно-логические умения. Каждая группа умений содержит конкретные операционально представленные формулировки умений [8].

Трактовка общеучебных умений как сложных интеллектуальных умений предполагает *обязательное предъявление учащимся теоретико-инструктивных знаний корректного осуществления того или иного умения*. Поэтому формирование общеучебного умения сравнивать **не происходит автоматически** при сравнении прилагательного и существительного на уроке русского языка в 5 классе. Если ученик не имеет представления о сравнении, не владеет инструктивно-теоретическими знаниями, то умение используется неэффективно, его формирование происходит не целенаправленно, а стихийно на эмпирическом уровне.

Когда учитель рассказывает о морфологических особенностях глагола как части речи и при этом просит учащихся слушать его внимательно, то педагог должен избавиться от иллюзии: якобы он еще и учит внимательно слушать. Ведь ребята его слушают! Отнюдь. Общеучебные умения автоматически не осваиваются учащимися при выполнении предметных учебных заданий как обязательный побочный продукт. Эффективное применение общеучебных умений при решении учебных задач предполагает, что они должны были сначала выступить в качестве предмета целенаправленного освоения.

Поэтому метапредметные занятия играют существенную роль в освоении общеучебных умений как деятельностного компонента содержания метапредметного образования, но не являются единственным дидактическим средством. Метапредметный характер общеучебных умений обуславливает выстраивание *сложной дидактико-методической системы их освоения учащимися*:

- на **метапредметных курсах** могут *целенаправленно формироваться* инструктивно-теоретические знания, технологические и аксиологические основы владения общеучебными умениями;

- **метапредметные занятия** общеобразовательных курсов также играют важнейшую роль в *целенаправленном формировании* знаниевой, деятельностной и ценностной составляющих владения общеучебными умениями;

- общеучебные умения должны *осознано применяться* учащимися **в границах всех**

учебных дисциплин;

- общеучебные умения должны *применяться в режиме творческой деятельности* посредством вовлечения учащихся в осуществление **образовательных проектов** и проведения **учебных исследований**;

- учебно-управленческие умения могут *осознано применяться* при создании **портфолио**;

- *аксиологическая составляющая* владения общеучебными умениями может *развиваться* посредством участия в **воспитательных акциях**, демонстрирующих позитивный потенциал социокультурных ценностей учебно-познавательной деятельности;

- участие учащихся в деятельности **детских объединений**, интеллектуальных клубов познавательной направленности будет способствовать *развитию готовности* учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность и т.д.

В связи с тем, что мы ведем речь о **метапредметных учебных занятиях, которые преимущественно направлены на освоение деятельностного содержания метапредметного образования**, то и их проектирование имеет свою дидактико-методическую специфику, проявляющуюся в следовании традиционным истинам отечественной дидактики. Представим основные этапы проектирования сценария метапредметного учебного занятия:

1 этап. Определение типа урока. Учитывая место урока в учебной теме, исходя из образовательной цели учебного занятия, необходимо выбрать конкретный тип урока из традиционной кассеты, например, комбинированный урок, урок усвоения нового материала, урок закрепления изучаемого материала, урок повторения, урок систематизации и обобщения нового материала, урок проверки и оценки знаний и умений [6, с. 189-195]. Тип урока определяет набор этапов урока. Определение метапредметного урока, направленного на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования, представляет особое значение: ведь общеучебные умения, которыми овладеют учащиеся, должны быть использованы для решения предметных учебно-познавательных проблем на следующих уроках учебной темы или всего учебного курса.

2 этап. Определение уровня освоения общеучебного умения. После того, как благодаря тематическому планированию учебной программы, был определен тип урока, учителю необходимо, учитывая заявленные в программе образовательные результаты, определить конкретное общеучебное умение и предполагаемый уровень его освоения. В качестве примера приведем следующий наиболее убедительный **перечень уровней освоения действия**, предложенный В.П. Беспалько:

- **понимание**: обучающийся **знает**, как корректно осуществлять действие (умение), но у него отсутствует опыт его реализации при решении учебно-познавательных проблем;

- **узнавание**: обучающийся **выполняет** каждую операцию действия, **опираясь на знания**, как корректно его осуществлять: описание, алгоритм, подсказка, намек;

- **воспроизведение**: обучающийся **самостоятельно выполняет** действие при решении ранее рассмотренных типовых учебно-познавательных проблем;

- **применение**: обучающийся **применяет** действие при решении **нетиповых** учебно-познавательных проблем;

- **творчество**: обучающийся, действуя в известной ему сфере деятельности, самостоятельно **применяет** действие для **создания собственного образовательного продукта** при решении **нетиповых** учебно-познавательных проблем, творческому освоению подлежит как сама деятельность, так и знания о ее корректном осуществлении [1, с. 37-38]. Подчеркнем, что при проектировании метапредметного урока особое значение представляет не просто перечисление осваиваемых общеучебных умений, а указание и осмысление уровня освоения каждого действия: понимание, узнавание, воспроизведение, применение, творчество.

3 этап. Выбор образовательной технологии. Определение конкретного уровня освоения общеучебного умения обуславливает выбор образовательной технологии, которая, с одной стороны, учитывает специфику учебного предмета, представленную и обоснованную в учебной программе, с другой – этапы выбранного типа урока. Необходимо, чтобы образовательная технология учитывала **позатанное освоение умственных действий**, предложенное П.Я. Гальпериным почти полвека назад [4, с. 260-262]. Конечно, нельзя рассчитывать, что на одном уроке будут использованы все этапы. Напротив, в зависимости от типа урок может строиться из двух-трех этапов. Учитывая интеллектуальную природу общеучебных умений, решающую роль в их освоении на метапредметном занятии играет **ориентировочный этап**: обучающийся должен *знать*, как корректно пользоваться **ориентировочной основой действия**, т.е. системой понятий, указаний, памяток, инструкций, алгоритмов и ориентиров, на основе которых должно быть корректно выполнено данное действие. В конечном счете, именно корректное владение ориентировочной основой действия определяет качество реализации учащимся общеучебного умения.

4 этап. Определение содержания ориентировочной основы осуществления умения. В отечественной педагогической психологии выделяют следующие основные **типы ориентировочных основ действия (ООД)** [3]: **Первый тип ООД** характеризуется **неполным составом** ориентиров, направлен на решении **конкретной** проблемы. Данный тип ООД соответствует методу «проб и ошибок», поэтому преимущественно используется в игре, хозяйственно-бытовой деятельности и т.п. **Второй тип ООД** содержит **полный состав** ориентиров, необходимых для решения **конкретной** учебно-познавательной проблемы. Это предметные ООД, например, алгоритм синтаксического разбора предложения. Это очень важные ориентиры для освоения предметного материала учебных курсов. Учителям-предметникам необходимо избавиться от иллюзии: учащиеся, обучаясь сравнивать климатические зоны, якобы автоматически учатся сравнивать. Увы! Тренировки по реализации предметных алгоритмов даже с очевидной аналитической направленностью (например, лингво-стилистический анализ текста, синтаксический разбор предложения и т.п.) не позволяют сформировать эмпирическим путем у учащихся метапредметного по своей сути умения анализировать. В данном случае индуктивный путь (от частного к общему) ведет в тупик. У учащегося, осуществляющего наблюдения за явлениями природы при заполнении «Дневника наблюдений» в начальной школе, химическими процессами во время лабораторной работы в старших классах, автоматически не сформируется целостное представление о гносеологическом инварианте такого способа познания как наблюдение, который он смог бы в последствии осознанно трансформировать и использовать для решения различных производственных, бытовых и познавательных проблем. **Третий тип ООД** содержит **систему общих** ориентиров, необходимых для решения **класса** учебно-познавательных проблем. Именно данный тип ориентиров необходим для формирования и развития общеучебных умений по реализации универсальных учебных действий. На основании системы общих ориентиров, необходимых для решения класса учебно-познавательных проблем, возможно составление частной предметной ООД для решения конкретной учебно-познавательной проблемы.

5 этап. Рефлексия сценарирования. На заключительном этапе сценарирования, надо установить обоснованность необходимости освоения общеучебных умений именно на данном уроке. Важным является, например, осознание, была ли запланирована учителем демонстрация актуальности овладения общеучебными умениями для эффективного решения учебно-познавательных проблем, было ли предусмотрено доказательство необходимости корректного осуществления общеучебного умения в соответствии с ориентировочными основами действия, в какой степени содержание учебного материала и формулировки общеучебных умений дополняют друг друга, соответствуют ли методы обучения и формы познавательной деятельности

овладению ориентировочными основами действия, предполагается ли осуществление рефлексии успешного использования общеучебных умений на уроке.

Наш многолетний опыт консультирования разработки и проведения метапредметных учебных занятий в школах убеждает в необходимости дополнительного формирования своеобразной **метапредметной карты урока** [2]. Один из вариантов такой карты предложила Кузьмина А.В., исполнительный директор Программ развития школы «Олимп-Плюс» [7]. Таблица включает пять столбцов; «Этапы урока», «Общеучебное умение с указанием уровня освоения», «ОД (ориентировочная основа действия) освоения общеучебного умения», «Деятельность учащихся», «Деятельность учителя». При всей кажущейся простоте метапредметная карта побуждает учителя мыслить в продуктивной педагогической логике: от цели по освоению определенного уровня конкретного общеучебного умения к овладению учащимся инструктивно-теоретическими знаниями его корректного осуществления и выполнению определенных учебных действий учащимся по применению на практике данного умения до необходимого педагогического сопровождения учителем.

1. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.

2. Воровщиков, С.Г. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова, Н.П. Аверина, В.А. Гольдберг, Д.В. Татьянченко и др.: Учебное пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – 274 с.

3. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.

4. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии: под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1966. – С. 259-276

5. Громыко, Ю.В. Мыслительная деятельность педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

6. Конаржевский, Ю.А. Система. Урок. Анализ. – Псков: ПОИПКРО, 2012. – 400 с.

7. Мой любимый урок: метапредметность глазами педагогической теории и школьной практики: Учеб. пособие / Под ред. Н.П. Авериной, А.В. Кузьминой, С.Г. Воровщикова. – М.: 5 за знания, 2015. – 215 с.

8. Татьянченко, Д.В., Воровщиков С.Г. Развитие общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126

9. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73 с.

УДК 37.026.1

Изучение темы «Имя существительное» в 5 классе по технологии «Достижение прогнозируемого результата»

Седов Антон Фёдорович, учитель русского языка и литературы ЧУ ОО СОШ «Росинка»

Antoon33@mail.ru

Аннотация: В статье описаны некоторые результаты образовательной технологии «Достижение прогнозируемого результата».

Ключевые слова: образовательная технология, методика преподавания.

Summary: In article some results of the educational technology "Achievement of the Predicted Result" are described.

Key words: educational technology, teaching technique.

В новых образовательных стандартах акцент ставится на системно-деятельностном подходе с ориентацией на итоговые результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов. Перед современным учителем в условиях внедрения новых образовательных стандартов стоит задача использовать системно-деятельностный подход в обучении школьников. Реализация деятельностного подхода на уроке заставляет учителя перестроить свою деятельность, уйти от привычного объяснения и предоставить обучающимся самостоятельно, в определенной последовательности открыть для себя новые знания, что возможно при использовании технологии «Достижение прогнозируемого результата», которая используется мною на уроках русского языка в 5 классе.

Изучение раздела лингвистики «Морфология» и, в частности, «Имя существительное» всегда вызывает множество сложностей. Система работы над темой «Имя существительное» представляет собой целенаправленный процесс, предполагающий строго определенную последовательность изучения грамматических признаков и обобщенного лексического значения данной части речи, научно обоснованную взаимосвязь компонентов знаний.

В 5 классе изучение темы «Имя существительное» также подразумевает формирование у учащихся деятельностных способностей и способностей к структурированию и систематизации изучаемого предметного содержания: комплексное повторение, работа в парах сильный – слабый с орфограммами, самостоятельная работа с материалом и учебником по алгоритму. Каждый из этих видов деятельности представлен в системе уроков по данному разделу в технологии «Достижение прогнозируемого результата».

Программа 5 класса (УМК Т.А. Ладыженской) подразумевает изучение всех морфологических признаков имени существительного. Очень важно, чтобы ученик мог объяснять языковые явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования существительных. Один из результатов деятельности учителя, направленной на развитие учащихся, заключается в том, чтобы школьники самостоятельно могли реконструировать и структурировать как печатные тексты, так и устную речь. Именно поэтому на первом уроке по теме ученики разрабатывают «Карту темы», в которой показаны все признаки имени существительного, которые будут изучены на уроках по данной теме. Таким образом, все признаки имени существительного представлены в виде взаимосвязанных элементов, образующих систему.

Карта темы – способ формирования у учащихся способности к структурированию и систематизации материала, который также позволяет ученику планировать работу в рамках данной темы. Также системно-деятельностный подход заключается в том, что учебный материал представляется в виде последовательности задач, которые следует решить ученикам вместе с учителем, сформулировать выводы, осуществить обобщения на различных этапах и выполнить переход к следующим задачам. Все действия, которые должен усвоить учащийся в результате изучения УМКТ, процедурно описаны и представлены в виде деятельностно-смысловых схем. Они содержат минимальное количество опорных слов и за счет схематизации процесса действия наиболее эффективно передают его смысловую сторону, что сказывается на скорости и качестве присвоения его учащимися.

Для осуществления этой идеи учителем разрабатывается деятельностная схема «Проговорение падежных окончаний существительных», которая представляет собой готовый алгоритм, по которому учащийся не только может определить правильный вариант написания окончания существительного, но и точно усвоить, что написание падежных окончаний существительных зависит от его склонения (которое, в свою очередь, определяется с помощью рода), числа и падежа. Выполняя задания по данной схеме, определяя тип склонения и падеж существительных, учащийся усваивает принцип правильного написания падежных окончаний существительных. Заметим, что

разносклоняемые существительные (на -МЯ, на -ИЯ, -ИЕ, -ИЙ, сущ. «путь») названы в данной схеме как «исключение», так как не подчиняются общему алгоритму.

В технологии «Достижение прогнозируемых результатов» знакомство с процедурой действия может быть осуществлено любым способом, который наиболее адекватен особенностям учащихся и предпочтениям учителя. Но, в отличие от традиционного подхода, формирование самого умения осуществляется пошагово, с применением поэтапной отработки каждой операции. (Технология поэтапно-пошагового формирования умений). Сначала работа выполняется коллективно, затем полусамостоятельно (что подразумевает работу в парах), а затем – самостоятельно. Таким образом, формируются навыки учебного сотрудничества в ходе индивидуальной и групповой работы, ученики планируют общие способы работы, обмениваются знаниями между собой для принятия эффективных совместных решений.

Задания также делятся на несколько уровней. Задания первого уровня предполагают полную отработку алгоритма схемы, каждого ее этапа. Затем ученик, успешно справившийся с заданием первого уровня, может выполнить более сложное задание. Наиболее сложное задание (задание третьего уровня) – диктант. Его выполняют ученики, отработавшие все этапы схемы и выполнившие предыдущие задания без ошибок. [См. табл. 1]

1 уровень	2 уровень	3 уровень
1) Допиши окончания имён существительных Укажи склонение и падеж в единственном числе, только падеж во множественном числе. о площад... в здании... нет знамен... на дач... на мелколесье... по чердак... домов крупными цвет... за широкими мор... с известными писател... и поэт... много лесных деревь...	2) Найди ошибки в написании окончаний имен существительных. Напиши правильно. Не загибай страниц в книги и в тетради. Зимой рыбу ловят в прорубе. На улице и на площади развевались флаги. На фасоли, на капусте и на моркови появились вредители. К пристане подошёл теплоход. Он был в Казани. В повести говорилось о героях – лётчики.	3. Диктант. Зима на севере. Ушла осень и захватила все листья с деревьев. Над тайгой закружились снежинки. Природа заморозила землю. Вечером начался снегопад. Утром люди увидели землю в белом наряде и обрадовались её красоте. На лесной полянке искрами засветились снежинки. Снег шапками лёг на пни и муравейники.

Поэтапно-пошаговая отработка умений - это инструмент, который может быть трансформирован под конкретный контингент учащихся и конкретные виды формируемых умений. Незменным остаются этапы самостоятельной работы и срезовая работа, если при вашей трансформации процесс формирования умений не дает нужного результата, то нужно просто вернуться к описанным вариантам. Таким образом, в отличие от традиционного подхода, такая форма работы позволяет реализовать системно-деятельностный подход, который предусматривает ряд принципов. Ученик, получая знания не в готовом виде, а, добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности. Сохраняется взаимосвязь и преемственность между всеми этапами работы над темой.

Такой способ обучения – это личностное включение школьника в процесс, когда компоненты деятельности им самим направляются и контролируются. При работе в технологии «Достижение прогнозируемого результата» обеспечивается комфортное психологическое самочувствие учащихся и учителя, резко снижаются конфликтные ситуации на уроках. Создаются благоприятные предпосылки для повышения уровня общекультурной и предметной подготовки.

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. \А.Г. Асмолов\ Педагогика 2009 №4
2. Лебедев В.В. Образовательная технология «Достижение прогнозируемых результатов». М.: АПКППРО, 2005.

УДК 37.026.1

Обучение основам литературного редактирования в старших классах

Серебренникова Мария Викторовна, к.ф.н., учитель русского языка и литературы ЧУ ОО СОШ «Росинка», mserebrennikova@mail.ru

Аннотация: В статье представлена методика обучения основам литературного редактирования в старших классах.

Ключевые слова: методика обучения, литературное редактирование.

Summary: The technique of training in bases of literary editing in the senior classes is presented in article.

Key words: training technique, literary editing.

Эжен Делакруа когда-то очень точно заметил: «...Я не знаю ничего, что могло бы идти вровень с неблагодарной работой переделывания фраз и слов на все лады, для того чтобы избежать неблагозвучий, повторений, чтобы дополнить мысль несколькими словами ради более ясного выражения мысли» [1, с. 100]. В самом деле, речь о редактировании текста, о том умении, которым необходимо овладеть любому образованному человеку: будь то учёный, учитель, школьник. Век современных технологий заставил по-новому взглянуть на текст, письменное общение, самовыражение. Обилие текстов изменило нашу реальность – с этим трудно не согласиться. Но нельзя не обратить внимания на то, что текстовое изобилие негативно отразилось на качестве нашей письменной речи. Вот почему роль учителя, обучающего детей основам литературного редактирования, чрезвычайно важна.

В каком-то отношении педагог оказывается не только преподавателем, но и редактором, однако объект деятельности учителя в отличие от редактора – ученик, а не текст. А главная задача учителя – обучение созданию хорошего текста, что предполагает знание путей исправления допущенных ребёнком ошибок. Наиболее эффективным представляется в этом ключе системно-деятельностный подход, позволяющий изменить качество работы с текстом. Обучающийся не получает готовый текст или резюме уже допущенных ошибок, но становится создателем собственного, а главное – создателем-редактором.

Учителю необходимо добиваться от каждого ученика формирования умения создания достойного текста, а этого можно добиться, обучая редактированию весь класс на основе, во-первых, сообщения теоретических сведений и, во-вторых, упражнений на исправление текстов. Последние нацелены на восстановление логических и синтаксических связей, на устранение ошибок в композиции текстов разных видов, на формирование умения «оживлять» текст. Важным при этом оказывается умение находить, выделять и исправлять разноплановые ошибки, допущенные в тексте. Обратившись к источникам по литературному редактированию, можно выделить четыре типа ошибок, порождаемых автором текста:

1) ошибки восприятия; 2) ошибки памяти; 3) ошибки мышления; 4) ошибки вербализации.

Ошибки восприятия – результат плохих условий получения информации автором будущего текста. Обычное дело: чего-то не разглядел, чего-то не расслышал.

Ошибки памяти (*lapsus memoriae*) – это весьма распространенное непроизвольное забывание части информации или ее искажение.

Ошибки мышления имеют две причины. Во-первых, это ошибки в понимании, оценке информации из-за недостатка знания или из-за достатка предубеждений (концепту-

альные или идеологические шоры). Психолог сказал бы: это результат неадекватной установки. И, во-вторых, ошибки мышления – это ошибки в умозаключениях, выводах, рассуждениях из-за дефектов логического мышления автора текста.

Наконец, **ошибки вербализации** – это хорошо известные речевые ошибки, ошибки в речевом ходе, с помощью которого вербализуется информация [2]. Интересной оказалась работа, в ходе которой дети стали выделять ошибки в текстовых фрагментах собственных сочинений, но достижение этого результата предопределила поэтапная работа: Сообщение учителем теоретических сведений из курса литературного редактирования. Анализ текста-примера с допущенными ошибками. Анализ текста обучающегося, редактирование под руководством учителя. Упражнения на исправление ошибок различного типа. Создание текста и самостоятельное редактирование. Обсуждение результатов. Довольно плодотворно использование цитат из текстов самих обучающихся, что продемонстрировано ниже:

Таблица. «Основы редактирования: анализ ошибок»

Задание: «Выделите допущенные ошибки, запишите исправленный вариант».

Текстовый фрагмент с допущенной ошибкой	Исправленный обучающимся вариант
1. Проблема сиротства в центре текста. Она актуальна на сегодняшний день. Безусловно, надо научиться относиться к ним с особой любовью и вниманием. Автор тоже придерживается этой позиции.	<i>В центре произведения актуальная проблема нашего времени - проблема сиротства, ведь герои текста – воспитанники детдома. Безусловно, мы должны научиться относиться к таким детям с особой любовью и вниманием. Именно этой позиции придерживается автор текста.</i>
2. Позиция автора понятна, и я с ней полностью солидарен, потому что мне интересно, как автор пронизывает нас этой проблемой до глубины души. Он также утверждает, что каждый относится к природе по-своему.	<i>Позиция автора понятна, и я с ней солидарен. Не могу не отметить то, как авторский текст поражает нас, читателей, до глубины души. Нельзя не согласиться и с мыслью писателя о том, что каждый человек относится к природе по-своему.</i>
3. Когда Обломов познакомился с Агафьей Матвеевной, он влюбился в природу и наслаждался ей.	<i>Когда Обломов познакомился с Агафьей Матвеевной, но вновь, как в детстве, окунулся в мир природы, стал им наслаждаться.</i>
4. Эти люди добились успехов только благодаря целенаправленности.	<i>Эти люди добились успехов только благодаря целенаправленной работе.</i>
5. Двери московского имения старого графа и графини Ростовых были всегда широко открыты.	<i>Двери московского дома Ростовых были всегда широко открыты.</i>
6. Дом Болконских бросается в глаза своей атмосферностью и своеобразием домашних традиций.	<i>Дом Болконских обращает на себя внимание особой атмосферой и своеобразием семейных традиций..</i>
7. Несмотря на внешнюю легкомысленность, внутри Наташа жила чувством милосердия и очень глубокого сострадания. Мне кажется, что именно благодаря этим редко сочетающимся чертам характера она западает в душу любому, даже очень равнодушному человеку.	<i>Несмотря на внешнее легкомыслие, Наташа живёт чувством милосердия и сострадания, что не может никого оставить равнодушным.</i>
8. Ведь наша планета дарит нам жизненные необходимости: она нас кормит, дает возможность дышать, снабжает водой и теплом.	<i>Ведь наша планета дарит нам саму жизнь: она нас кормит, дает возможность дышать, снабжает водой и теплом.</i>
9. Вы никогда не задумывались, читая художественную литературу, о том, что каждый	<i>Вы никогда не задумывались о том, что герои художественных произведений очень</i>

раз, знакомясь с героями этих произведений, они очень напоминают реальных людей?	<i>напоминают реальных людей?</i>
10. Таким образом, чтобы понять человека или свою родную мать, нужно попробовать найти общий язык, потому что отношения людей построены на общении, а без понимания общаться невозможно.	<i>Таким образом, чтобы понять любого человека, необходимо найти с ним общий язык, потому что отношения построены на общении, без которого невозможно понимание.</i>

Обратим внимание и на то, что аналитические задания, связанные с исправлением различных ошибок, являются необходимыми в рамках подготовки к сдаче ЕГЭ в 11 классе, о чем свидетельствуют тренировочные тесты [См.: 3]. А теоретической базой по предупреждению ошибок могут служить различные пособия известных авторов [См.: 4]. В целом обучение редактированию в контексте создания сочинения имеет важнейшее значение не только с образовательной точки зрения, поскольку именно текст способен быть эффективным инструментом самовыражения и развития личности.: «Перо – лучший учитель...» [См.: 5].

1. Делакруа, Э. Дневник. – М.: Акад. Художеств СССР, 1961. – 451 с.
2. Беззубов А.Н. Введение в литературное редактирование, Санкт-Петербург, 1997. – 134 с.
3. ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов/ под ред. Цыбулько И.П. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 368 с.
4. ЕГЭ. Русский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся / С.В. Драбкина, Д.И. Субботин. – 2-е изд., испр. – М.: Интеллект-Центр, 2016. – 320 с.
5. Афоризмы, цитаты, высказывания, изречения [Электронный ресурс]. URL: <http://moudrost.ru> (дата обращения: 12.01.2016).

УДК 37.026.3

«Наше будущее в наших руках»: организация профориентационной работы с учащимися начальной школы во внеурочной деятельности

Симакова Елена Игоревна, заместитель директора по воспитательной работе, ЧУ СОШ «Олимп-Плюс», г. Москва, e-mail: Info@olimp-plus.ru

Аннотация: В статье описан опыт профориентационной работы с учащимися начальной школы во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: информация о профессиях, учащиеся начальной школы, внеурочная деятельность.

Summary: In article experience of professional orientation work with pupils of elementary school in extracurricular activities is described.

Key words: information on professions, pupils of elementary school, extracurricular activities.

«Единственный путь к познанию- деятельность» Б. Шоу

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность в школе «Олимп-Плюс» является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Удовлетворяет потребности учащихся в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно-полезной деятельности.

Основной задачей внеурочной деятельности в нашей школе является предоставление учащемуся возможностей развития, оздоровления, социализации и профессионального самоопределения. В настоящее время в школе накоплен достаточно большой опыт применения различных форм и методов профориентационной работы в старшем звене,

но в начальной школе данный вид деятельности имеет свою специфику. Поэтому возникла необходимость организовать целенаправленную работу в младших классах, разработать дидактическое и методическое сопровождение данного направления воспитательной работы с учащимися. Для учащихся 1-4 классов в школе был разработан общешкольный творческий проект «Наше будущее в наших руках», целью которого является формирование представлений о мире профессий, их роли в жизни человека.

Задачи проекта: знакомить с миром профессий через различные виды деятельности; знакомить с профессиональными терминами (должность, специальность, профессия, род деятельности и другие); формировать умение классифицировать профессии по типам; формирование любви к труду как к самому главному качеству человека.

Работа над проектом строится на принципах системности, преемственности; дифференцированного, индивидуального и экологического подходов в воспитании учащихся. Проект реализуется через разнообразные творческие конкурсы и экскурсионную деятельность, в ходе которых учащиеся учатся исследовать, изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать собственные интересы и осознавать свои возможности.

В начале учебного года для каждого класса была определена профессиональная область, над которой дети и классный руководитель должны будут работать в течение 1,5 месяцев (проводить мини-исследования, участвовать в различных конкурсах по плану проекта). На протяжении данного срока учащиеся под руководством педагогов оригинально, красочно и доступно представляют полезную и интересную информацию на стендах «Профессиональный вестник». Стенды располагаются в рекреациях, обеспечивая возможность для изучения и оценки всеми учащимися начальной школы. Для привлечения к содержанию своего стенда классы могут организовывать игры и викторины, в ходе которых участники накапливают баллы, победители получают призы.

Каждый раз по прошествии полутора месяцев Совет Справедливых (орган ученического самоуправления школы) оценивает содержание стендов по разработанным критериям: красочность, оригинальность, интерактивность (наличие интересных заданий), содержательность (объем, степень полезности и доступности информации). После подведения итогов происходит рокировка профессиональных областей между классами.

Помимо работы со стендами проект включает в себя другие этапы работы: Фестиваль детского экотворчества (поделки из бросового материала в рамках выбранной профессиональной деятельности). Конкурс социальных плакатов в рамках выбранной профессиональной деятельности. Литературно-творческий конкурс «Азбука профессий» (эссе-размышления, стихи собственного сочинения, сценарии классных часов, компьютерные презентации, видеоклипы, рекламные ролики). Открытые классные часы в рамках проекта. Вернисажи рисунков и коллажей: «Мир профессий». Ежегодная ярмарка рукоделия и кулинарного мастерства «Ларец счастья». Литературные постановки в рамках Недели детской книги «Кем быть?» В игровой мастерской для учащихся проводятся занятия «Калейдоскоп профессий» по программе, разработанной на базе Кинокомпании «Парамуль» Программа сопровождается подборкой мультфильмов и комиксов. Посещая занятия, дети погружаются в мир профессий, знакомятся с формулой выбора профессии, учатся осознанно и ответственно подходить к определению своих личностных качеств («хочу» и «могу») и получают обширные представления о востребованных профессиях («надо»). На занятиях используются классические и инновационные методики профориентации в формате игровых программ и проблемных дискуссий. Это наиболее привлекательная и удобная форма получения информации для современных школьников.

Два раза в год для ребят проводится интерактивная игра «Все профессии важны». Здесь мы совмещаем несколько задач, позволяющим участникам: разобраться в типо-

логии профессий («человек-человек», «человек – природа» и т.д.) и применять её по отношению к себе; расширить свой кругозор, познакомившись с известными представителями профессий и их достижениями; с новыми профессиями и специальностями и т.д.

Правила игры довольно простые. Игроки «устраиваются» на работу, где им практически в игровой форме, предоставляется возможность, выполнять функции той или иной специальности. В медцентре «медработники» заполняют амбулаторные карты «пациентов», измеряя их рост, вес, давление, температуру, объем легких. По окончании обследования сравнивают полученные результаты со среднестатистическими, выработывают рекомендации, дают полезные советы. В турагентстве «операторы» предлагают посетить ту или иную страну. Вместе с «туристом» находят ее местоположение на карте, изображение государственного флага, определяют столицу, замеряют расстояние до пункта назначения, используя масштаб карты. Опираясь на демонстрационный материал или собственный опыт, «операторы» рассказывают о главных достопримечательностях. В процессе своей работы «операторы» могут создать рекламный буклет. В салоне красоты «клиенту» делают прически, придумывают им оригинальные названия и фотографируют новые образы. В конце игры создают портфолио модных и вечерних причесок. В детективном агентстве «юные сыщики» не только распутывают сложные истории, но и придумывают свои, не менее загадочные. В пресс-центре «журналисты» создают информационные листы о людях разных профессий, а также дают рецензии продуктам, созданным во время игры, готовят и проводят блиц-викторину по освоенному материалу.

Итоги общешкольного проекта «Наше будущее в наших руках» подводятся на общешкольной конференции. Здесь акцентируется внимание учащихся на том, какими качествами и знаниями нужно обладать, чтобы работать в интересующей профессии. Также привлекается внимание к экологическим проблемам будущего. Этика любого бизнеса сегодня немыслима без формирования правовой и экологической культуры. Современные предприятия необходимо оборудовать новейшими защитными фильтрами, не только для чистоты ближайшей территории, но и для сохранения лесов, животных и водоемов, сохранения здоровья населения. Сегодня необходимо применять новые технологии, способствующие снижению шумов и выбросов загрязняющих веществ в атмосферу. Владельцы фирм получают налоговые льготы от государства, если используют более эффективные экологические технологии.

Таким образом, профориентационное образование в нашей школе тесно связано с экологическим. Наша школа принимает активное участие в культурно-массовых мероприятиях ГПБУ «Мосприрода» и Федерального информационного портала «Вода России». Конечно, обучающиеся 1-4 классов еще далеки от выбора профессии, но правильно поставленная среди них профориентационная работа должна стать основой, на которой в дальнейшем будут развиваться профессиональные интересы и намерения учащихся в старших классах. На мой взгляд, работа над проектом «Мое будущее в моих руках» вызовет интерес к профессиям, ведь увлекательных профессий великое множество.

УДК 37.048.45

Проблемы организации профориентационной работы в системе общего образования

Гаджимурадова Кристина Изудиновна, студентка 1 курса магистратуры, МПГУ, кафедра управления образовательными системами

Аннотация: В статье представлен анализ проблем организации профориентационной работы в системе общего образования и рассмотрены варианты их решения.

Ключевые слова: профориентация, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, система, элементы, школа.

Problems of the organization of professional orientation work in system of the general education

Gadzhimuradova Christina Izudinovna, student of 1 course of a magistracy, Moscow pedagogical state university, chair of management of educational systems

Summary: The analysis of problems of the organization of professional orientation work in system of the general education is presented in article and versions of their decision are considered.

Keywords: career guidance, vocational guidance, professional self-determination, system, elements, school.

Н.С. Пряжников, Э.Х. Давыдова, Е.Ю. Пряжникова, Э.В. Будаева описывают профориентацию, как систему мер, направленных на оказание помощи молодежи в выборе профессии. [3]. В системе профориентационной работы выделяют: профессиональное просвещение, профессиональную диагностику, профессиональную консультацию и профессиональный отбор, социально-профессиональную адаптацию, профессиональное самоопределение, профессиональное воспитание (Е.А. Климов, В.Н. Грузков, Е.В. Таточенко, Э.В. Будаева, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников и др.). М.В. Батырева, М.Ю. Семенов подчеркивают, что все элементы профессиональной ориентации взаимосвязаны и взаимообусловлены и могут функционировать в любой последовательности, но всегда эффективно действуют только вместе, в тесной взаимосвязи. Для того, чтобы эта система работала наиболее слаженно, необходима оптимизация процесса управления [4;с.54]. Как писал В.Р. Соловьев: «...система надёжна настолько, насколько надёжен самый слабый её элемент» [5;с.136]

На основе изучения исследований М.А. Бисакаевой, Г.Х. Янглышевой, Е. Кузьминой, Н.Н. Загузиной, Н.К. Зайцевой, А.М. Тамицкого, Н.Н. Захарова, В.Д. Симоненко, мы сделали вывод, что в настоящее время система профориентации в образовательных организациях нуждается в обновлении, отвечающим актуальным педагогическим новшествам. Н.С. Пряжников отмечает: «Несмотря ни на что, нужно стараться проводить профориентационную работу так, чтобы потом нам не было стыдно за то, что мы не выполняем, быть может, самого главного своего профессионального предназначения» [6;с.73]. Изучение особенностей организации профориентационной работы, представленные в трудах Я.М. Ахметовой, Л.К. Мухаметзяновой, А.Н. Беляевских, Е.В. Понамарева, М.В. Батыревой, М.Ю. Семенова, Е.Ю. Пряжникова, Т.Е. Кирикович позволили выделить ряд ключевых проблем: профессиональная ориентация в основном проводится в старшей школе в 8-11 классах, при этом недостаточное внимание уделяется младшей и средней школе; проведение мероприятий по профориентации (консультации, экскурсии, тестирование, дни открытых дверей, информационные дни, родительские собрания, связанные с вопросом выбора профессии их детей) чаще характеризуют себя, как единичное событие; профориентационная работа проводится в группах по 30 человек и более, при этом наиболее эффективная, нацеленная на результат работа по профориентации должна проходить индивидуально или в группах до 10 человек; нехватка специалистов, а именно педагогов-психологов, компетентных в вопросах профессиональной ориентации обучающихся; образовательное учреждение, как место проведения профессиональной ориентации, не может полностью обеспечить качественный результат в силу недостаточности ресурсного обеспечения, поэтому целесообразно развитие профконсультационных центров.

Данные положения не охватывают весь спектр проблем, которые должны быть учтены при разработке программы профориентационной работы в основной школе. Полагаем, что для получения качественного и эффективного результата: профориентационная работа должна вестись систематически (в образовательных организациях такие

мероприятия проводятся не более 2-3 раз в полугодие); наиболее эффективна работа в группах и микрогруппах (2-4 человека), а со старшими школьниками проведение индивидуальных консультаций; тесное взаимодействие специалистов в проведении профориентационной работы кто так или иначе взаимодействует с детьми: учителя, педагоги-психологи, администрация школы и др; привлечение к этой работе социальных партнеров школы: центры по профориентации, центры досуга, клубы, дома творчества и т.д.

В Москве работает более 10 центров, работа которых связана с профориентацией детей и подростков. В основном специалисты в этих центрах занимаются консультированием, как ребенка, так и родителей, проводят тренинги по развитию лидерских качеств и компетенций успешного человека; нацелены на организацию помощи учащейся молодежи в осознанном и самостоятельном выборе профессиональной деятельности. Самыми «узнаваемыми» оказались, охватывающие все регионы России, Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» и Молодежный форум «Профессиональный рост», оказывающие не только услуги консультирования, а также обеспечивают подготовку к ГИА и ЕГЭ, подбор вакансий и стажировок для молодых специалистов. Несомненно, все имеющиеся центры по профориентации важны в самоопределении молодого поколения.

Может предположить, что в век информационных систем, необходимо продвижение профориентационной работы в виде электронного ресурса. Н.К. Зайцева, А.М. Тамицкий в своей работе выделяют, что «значительную роль в американской системе профессиональной ориентации выполняет информационная сетевая база данных (Occupational Information Network), которая включает такие сведения о профессиях, как содержание и условия работы, необходимый уровень квалификации, имеющиеся учебные заведения, осуществляющие подготовку кадров по тем или иным специальностям. Учащимся позволено самостоятельно использовать данную базу, изучать свои возможности и увлечение предложенными профессиями»[2;с.2]. Актуально создание сетевой базы данных, которая позволяла бы учащимся самостоятельно изучать профессиональный мир. Не менее важным является создание приложения для гаджетов, в котором будет представлен информационный справочник, разного рода профессиям (текст и фото, видео); создание опции для набора личных качеств и характеристик, в результате которого приложение будет выдавать наиболее подходящие варианты специальности или профессии.

В заключении отметим, что профориентация в России ищет наиболее эффективные пути развития, чтобы выйти на результат и добиться от молодежи профессионального самоопределения.

1. *Лантев, А.* Психологическая помощь как элемент профориентации молодежи //А.Лантев/Человек и труд. – 2001. - №3. – с. 58.
2. *Н.К.Зайцева, А.М.Тамицкий* Опыт профессиональной ориентации населения за рубежом и в России // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук , 2014 № 9 1- 4 с.
3. *Э.В. Будаева* Формирование профессиональных компетенций молодежи через профориентацию в системе «ВУЗ-Школа»//Успехи современного естествознания, 2013 № 10 73-74 с.
4. *М.В.Батырева, М.Ю.Семенов* К вопросу об эффективности профориентационной работы в современной общеобразовательной школе//Вестник Тюменского государственного университета, 2014 № 8 50-56 с.
5. *В.Р.Соловьев*, Мы и они «Краткий курс выживания в России»//В.Р.Соловьев//М., Эксмо, 2007 г. 315 с.
6. *Н.С. Пряжников* Школьная профориентация: реальность и мечты //М : Издательский центр «Академия», 2013. — 208 с.

УДК 378.147.88

Внутришкольная система проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся

Новожилова Марина Михайловна, директор ЧУ ОО СОШ «Росинка», к.п.н., email: info@rosinka-school.ru; Воровицков Сергей Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, email: sgvorov@mail.ru

Аннотация: В статье представлены содержательный абрис педагогического совета, посвященного моделированию и обоснованию внутришкольной системы проектирования и реализации индивидуальной траектории обучающихся.

Ключевые слова: содержание образования, способности, задатки, образовательные потребности, индивидуализация и дифференциация образования, личностно-ориентированное образование, индивидуальная образовательная траектория, образовательная программа.

С удивительной закономерностью каждая смена эпохи ставит вопрос обновления образования как проявления системного кризиса этого самого образования, перестоящего соответствовать современным потребностям личности, общества и государства. Сегодняшняя актуализация проблемы модернизации образования свидетельствует, что нам суждено жить в эпоху перемен. То, что для одних было угрозой и недобрый пожеланием, для нас оказалось повседневной действительностью.

Всплеск интереса к содержанию и процессу индивидуализации образования в переломные моменты истории, с нашей точки зрения, глубоко закономерен, учитывая исторический характер данного феномена:

Во-первых, в каждую историческую эпоху свое видение, что учащийся должен знать, уметь, во что верить, в чем быть убежден и как этого эффективно достигнуть. Классики отечественной дидактики И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин подчеркивали: «Задачи и содержание образования не остаются неизменными, одинаковыми для всех исторических эпох. Они изменяются под влиянием требований жизни и классовых интересов» [4, с. 91].

Во-вторых, система образования вынуждена удовлетворять постоянную потребность в определении состава и объема подлежащего обязательному усвоению социального опыта, установлении условий и способов его эффективного освоения. Так, по справедливому мнению И.Я. Лернера: «Основным противоречием, движущим процесс обучения, является противоречие между постоянной потребностью общества в усвоении молодым поколением основ изменяющегося с развитием общества социального опыта, с одной стороны, и уровнем подготовки молодежи к выполнению социальных функций для сохранения и развития этого опыта – с другой» [5, с. 66].

В-третьих, содержание и формы образования, с одной стороны, объективно отстает от реальной жизни, которая неизбежно меняется, с другой стороны, оно постоянно стремится соответствовать духу и потребностям времени, даже опережая его. «Поэтому из всего накопленного обществом опыта формируется содержание образования, отбор которого совершается в соответствии с перспективным социальным заказом, в меру понимания педагогических целей и средств школы» [5, с. 54].

В-четвертых, системный характер проблемы индивидуализации образования обуславливает обязательное участие большинства педагогов в этой работе, что в свою очередь в обязательном порядке предполагает управление этим процессом. Необходимо обеспечить координацию деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственность учителей, работающих в различных ступенях образования. Все это требует создания внутришкольной системы проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории (ИОТ).

В данной статье мы переставим содержательный абрис педагогического совета, призванного представить и теоретически обосновать внутришкольную систему проектирования и реализации ИОТ. В ходе педсовета решались следующие задачи: актуализировать информацию об ИОТ обучающихся; теоретически обосновать понятие ИОТ; представить и проанализировать модель внутришкольной системы проектирования и реализации ИОТ; обсудить основные проект организационной структуры и процесса внутришкольного управления проектированием и реализацией ИОТ.

Решение данных задач потребовало последовательное выполнение следующих заданий:

Задание № 1. «Глоссарий»: Изучите основные понятия ИОТ, представленные в глоссарии [2; 5; 6; 7], и соотнесите их с вашими вариантами определения этих понятий. Совпали ли Ваши представления?

- **Содержание образования** – это педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре человеческой культуре. В соответствии с культурологической концепцией содержание образования состоит из четырех основных культуросообразных компонентов: знаний (*когнитивный компонент*) как опыта познавательной деятельности; умений (*деятельностный компонент*) как опыта осуществления известных способов деятельности; процедур творческой деятельности (*креативный компонент*) как опыта деятельности в проблемных ситуациях; эмоционально-ценностных ориентаций (*мотивационно-ориентационный компонент*) (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский).

- **Способности** – это индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводимые к знаниям, навыкам и умениям личности, но объясняющие быстроту и легкость их приобретения. **Задатки** – это природная предпосылка способности, анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе развития способностей. Нет способностей, как вне деятельности, так и вне задатков. Задатки врожденные и статичны в отличие от динамических способностей. Задаток сам по себе не определен, ни на что не направлен, многозначен. Он получает свою определенность, только будучи, включенным в структуру деятельности, в динамику способности (Б.М. Теплов, В.Н. Мясищев, А.В.Петровский).

- **Образовательные потребности** – это потребности, которые охватывают содержание образования, которое необходимо людям для выживания, развития всех своих способностей, существования и работы в условиях соблюдения человеческого достоинства, всестороннего участия в развитии, повышения качества своей жизни, принятия всесторонне взвешенных решений и продолжения образования. Масштабы потребностей в базовом образовании и методы их удовлетворения являются различными в зависимости от конкретных стран и культур, и они неизбежно меняются с течением времени (Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей, 1990 г.).

- **Индивидуализация образования** – это индивидуальный подход, который заключался в адаптивной организации учебного процесса путем гибкого использования педагогом методов и приемов обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся (Ю.К. Бабанский, И. Унт).

- **Дифференциация образования** – характеристика современного образования, позволяющие максимально учитывать индивидуальные особенности учащихся, их интересы, склонности, возможности, ценностные и профессиональные ориентации. Дифференциация базируется на принятии психологических различий между индивидами и группами людей (по полу, возрасту, социальной принадлежности и т.п.). В образовании наиболее разработаны методы выявления и оценки умственного развития учащихся, а

также определения предметной ориентации – дифференциация по содержанию, объему знаний, подлежащих усвоению.

- **Личностно-ориентированное образование** – это образование, основанное на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучающегося: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуальных особенностей. В процессе образования максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические и статусные особенности обучающихся. Учет осуществляется через содержание образования, вариативность образовательных программ, технологий обучения, организацию учебно-пространственной среды. Педагоги, обучающиеся и их родители являются полноправными субъектами образовательного процесса (И.С. Якиманская).

- **Индивидуальная образовательная траектория** – персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании по индивидуальным учебным планам, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной деятельности с педагогом (тьютером).

- **Образовательная программа** – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогические условия, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, а также оценочных и методических материалов (Статья 2, п. 9, Закон «Об образовании в РФ»).

Задание № 2. «Ключевые слова»: Выделите ключевые слова понятия индивидуальной образовательной траектории как персонального пути реализации личностного потенциала ученика в образовании (знаниевого, деятельностного, эмоционально-волевого, нравственно-духовного) и впишите их в соответствующие ячейки таблицы 1.

Таблица 1			
Понятия	Индивидуальная образовательная траектория –		
	образовательное движение конкретного ученика во времени и в пространстве, обеспечивающееся посредством обучения в малых группах и / или по индивидуальным учебным планам	последовательность дополнительных образовательных предметов (учебных модулей), выстроенная рядом (параллельно) с блоком обязательных образовательных предметов, в которой освоение содержания образования обучающимся проходит в тесном контакте с педагогами (тьютерами)	персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной деятельности с педагогом (тьютером)
Ключевые слова			

Задание № 3. «Сравнение»: Выявите сходства и различия понятий ИОТ, обсудите их в группе и заполните таблицу.

Задание № 4. «Определение понятия»: Предложите свою формулировку понятия ИОТ. Прокомментируйте Вашу формулировку, опираясь на следующие вопросы:

- Какое место занимает ИОТ в образовательном процессе нашей школы?
- Какие компоненты могут входить в ИОТ в нашей школе?
- Какие существенные связи между этими компонентами могут быть?
- Какую роль играет реализация ИОТ в образовательном процессе?

Изучение понятийно-категориального аппарата такого педагогического явления как ИОТ, убедили нас в сложном системном характере данного феномена, требующего для

своего эффективного решения создания внутришкольной системы проектирования и реализации ИОТ. Как известно, моделирование является одним из способов опосредованного познания, когда изучение того или иного сложного системного объекта производится с помощью изучения другого объекта (модели), в каком-то отношении подобного первому, с последующим переносом на первый объект результатов изучения второго.

Задание № 5. «Экспертиза модели»: Проведите экспертизу компонентов модели. Все ли компоненты присутствуют в модели? Если нет, добавьте, определите его положение.

Педагогам была предложена неполная версия модели внутришкольной системы проектирования и реализации ИОТ. В ходе групповой работы был добавлен и декомпозирован на составные части личностный компонент.

Однако внутришкольная система проектирования и реализации ИОТ, как и любая сложная психолого-педагогическая система, при ее моделировании не может быть сведена только к одному какому-либо срезу. Она включает в себя, а, следовательно, может члениться на множество плоскостей, взаимно пересекающихся и находящихся в связях и взаимодействиях друг с другом. Представим внутришкольную систему проектирования и реализации ИОТ в ином модельном осмыслении, но ограничимся только эскизным представлением.

Принцип предметно-методологической адекватности гласит, что уровню сложности исследуемого предмета должны соответствовать методы его изучения. В соответствии с этим принципом внутришкольная система проектирования и реализации ИОТ как сложная социально-педагогическая система предполагает построение не только содержательной, но и процессуальной модели. Содержательная и процессуальная модели внутришкольной системы проектирования и реализации ИОТ, как и всякие модели, условны и схематичны. Они не в состоянии отразить всего возможного многообразия конкретных проявлений этой системы, но очевидно, что в основу процессуальной модели должен быть положен управленческий цикл, под которым принято понимать целостную совокупность сориентированных на достижение определенной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых последовательно, а иногда параллельно. Как правило, в состав управленческого цикла включают следующие виды управленческой деятельности: *планирование*, т.е. определение целей и средств их достижения; *организация*, т.е. создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов; *контроль*, т.е. сбор информации о процессе выполнения намеченных планов; *регулирование*, т.е. корректировка планов и процесса их реализации; *анализ*, т.е. изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов [1; 3; 8].

Одна из управленческих истин гласит: «Реальная ценность решения становится очевидной только после его осуществления». Успешное выполнение намеченных мероприятий предполагает определение перечня этапов, субъектов действий, разнообразных средств и установление предполагаемых результатов.

В результате подготовки и проведения педсовета педагогическим коллективом были приняты следующие решения:

- Принять за основу модель внутришкольной системы проектирования и реализации ИОТ.
- Принять за основу направления индивидуальной образовательной программы.
- Принять за основу модель процесса управления проектированием и реализации ИОТ.
- Разработать необходимый пакет внутришкольных дидактических, методических, управленческих документов по проектированию, реализации и сопровождению ИОТ.

1. Воровщиков, С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология: 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2007. – 304 с.

2. Емелянова, И.Е. Построение индивидуальной траектории развития ребенка в свете ФГОС дошкольного образования // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 12. – С. 14-16

3. Конражевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.

4. Краевский, В.В. Дидактика средней школы/ В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скапкин, Н.М. Шахмаев. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

5. Краевский, В.В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев и др. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

6. Лыкова, И.А. Индивидуальный образовательный маршрут // Управление ДОУ. – 2014. - № 2. – С. 83-94

7. Макотрова, Г.В. Построение моделей индивидуальных образовательных программ старшеклассника с помощью информационно-коммуникационной образовательной среды // Педагогическая диагностика. – 2013. – № 6. – С. 26-49

8. Новожилова М.М. Формирование культуры исследовательской культуры старшеклассников в условиях профильного обучения/ Под ред. С.Г. Воровщикова. – М.: МПГУ, 2009. – 252 с.

5 РАЗДЕЛ. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ

УДК 377.8

Документирование мониторинга удовлетворенности обучающихся и работодателей как инструмент управления конкурентоспособностью образовательных услуг

Глазырина Лариса Анатольевна, к.п.н., доцент, проректор по воспитательной работе ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», e-mail: glazyrinala@cspu.ru ; Татьяначенко Дмитрий Владимирович, к.п.н., доцент, заведующий НИЦ «Центр управления образовательными проектами» ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», e-mail: tatyanchenkodv@cspu.ru

Аннотация: В статье описаны документирование мониторинга удовлетворенности обучающихся и работодателей как инструмент управления конкурентоспособностью образовательных услуг.

Ключевые слова: управление качеством образования, мониторинг профессиональный стандарт педагога.

Summary: In article are described documenting of monitoring of satisfaction trained and employers as the instrument of management of competitiveness of educational services.

Key words: education quality management, monitoring professional standard of the teacher.

Порой благая идея управление качеством образования в вузе вырождается в схоластическую схему документооборота, при которой начинает преобладать оценка качества не по содержательным, а по формальным показателям, которые легко посчитать. Бородастый анекдот по потерянный кошелек, который ищут не там, где его потеряли, а там где светло, является яркой иллюстрацией такого положения дел.

Однако очевидно, что главным в вузе является оказание образовательных услуг, отвечающих требованиям потребителей, а не деятельность по созданию систем документов. Разработка документации не может быть самоцелью, а должна добавлять ценность образовательной услуге. Сутью ценностного подхода к документированию является передача смысла и последовательности действий персоналу, выполняющему в рамках возложенных на него функциональных обязанностей работу, влияющую на качество

внутренних процессов, и образовательных услуг. Такая организация деятельности способствует повторяемости и прослеживаемости процессов, обеспечению свидетельств их результатов, достижению соответствия установленным требованиям и улучшению качества. Каждый документ имеет своего разработчика, который несет ответственность за его содержание и своевременное обновление. Любой пользователь документа вправе подвергнуть его аргументированной критике и довести эту критику до сведения автора документа в установленном порядке. Если организация не уделяет этому достаточного внимания, могут возникнуть критические ситуации, когда с уходом ценных и опытных сотрудников конкурентные преимущества утрачиваются. Новым сотрудникам приходится решать старые проблемы. Документы обеспечивают преемственность деятельности в вузе и выступают хранителями корпоративной памяти. Документирование позволяет выявить причины низкой эффективности процессов, создать четкие механизмы управления.

Структурирование и накопление такой информации способствуют обеспечению конкурентоспособности организации. Конкурентоспособность, как известно, понятие относительное, суть которого в отличии одной организации от других по степени удовлетворения своими продуктами потребности людей [2, с. 101]. Управленческое понимание образовательного процесса основывается на видении «входа», где находится обучающийся с его требованиями и ожиданиями, и «выхода», где находится тот же обучающийся с совпадением или не совпадением его ожиданий, то есть с определенным уровнем удовлетворенности. Ведь только в этом случае назначение образовательного процесса будет оправдано. Без обучающегося и удовлетворения его потребностей нет востребованного университета, как нет востребованного университета и без работодателя. Сегодня удовлетворенность работодателей уровнем профессиональной подготовки выпускников вузов как всегда актуальна. Но особую остроту эта проблема получила в связи с необходимостью гармонизировать федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и требования профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)».

Документирование процесса мониторинга удовлетворенности обучающихся и работодателей направлено на установление требований к осуществлению процессов, обеспечение их воспроизводимости, прослеживаемости выполнения работ, а также предполагает оценивание достигнутых результатов, создание основ для анализа проблем, выявление, устранение и предупреждение несоответствий, постоянное совершенствование и закрепление лучшего опыта. Таким образом, документирование процесса удовлетворенности обучающихся и работодателей поддерживает баланс между «сфокусированностью на персонале» и «сфокусированностью на потребителе» [1, с. 6].

Документация должна характеризоваться функциональной полнотой, идентифицируемостью, адресностью, актуализированностью и интегрировать следующие виды документов: документы, описывающие всю систему мониторинга удовлетворенности обучающихся и работодателей; документы, устанавливающие требования и содержащие информацию о последовательности выполнения процессов; документы, содержащие свидетельства выполненных действий или достигнутых результатов.

Документацию мониторинга удовлетворенности обучающихся и работодателей можно представить в виде трехуровневой иерархической структуры.

1. Документы, представляющие информацию о системе мониторинга. Они описывают в частности целевые приоритеты мониторинга удовлетворенности потребителей. При этом данные документы могут быть как независимыми документами, так и частью стратегических документов вуза.

К этому уровню относится традиционная система внутренней документации вузов включающая: Положения о структурных подразделениях и набор внутривузовских

положений о деятельности. Все эти документы в основном имеют функциональную ориентацию, даже если они и описывают порядок выполнения какого-либо процесса. Переход от функционального мышления к процессно-ориентированному обеспечивается постепенным преобразованием существующих в вузе традиционных документов в технологические карты и карты описания процессов.

В аспекте мониторинга удовлетворенности к первому уровню прежде относится Положение о системе мониторинга качества деятельности. Данное Положение определяет назначение, сущность, цель, направления и объекты мониторинга, а также механизм его реализации: этапы и методы. Указанное Положение должно регламентировать в том числе – мониторинг удовлетворенности обучающихся и работодателей.

2. Документы, уточняющие требования положений и описывающие операции, работы и задания. К этим документам могут быть отнесены организационно-распорядительные, плановые и другие документы, имеющие функциональную ориентацию и традиционно используемые в официальном документообороте, а также схемы организационной структуры, должностные инструкции и производственные графики.

К документам второго уровня, регламентирующим мониторинг удовлетворенности относятся: оргпроект мониторинга качества деятельности; программа мониторинга качества деятельности на учебный год (включающая подпрограммы мониторинга удовлетворенности обучающихся и мониторинга удовлетворенности работодателей); график реализации данных подпрограмм; распоряжения ректора, содержащие корректирующие и предупреждающие действия.

3. Записи по качеству, содержащие достигнутые результаты или свидетельства осуществленной деятельности и необходимые гарантии эффективного управления процессом. Мониторинг удовлетворенности потребителей на третьем уровне должен быть обеспечен следующим пакетом документов: анализ качества деятельности института за учебный год; планы корректирующих и предупреждающих действий; информация по подпрограммам мониторинга удовлетворенности. Особое значение записей в мониторинге удовлетворенности обучающихся и работодателей требует разработки Табеля записей — документа, широко используемого в традиционном документообороте. В рассматриваемой системе Табель записей — это перечень записей и данных по удовлетворенности потребителей. Он может включать графы, содержащие сведения о наименовании записи, о регистрационном номере формы записи, месте хранения подлинников записей, периодичности создания записей, месте, куда представляется запись. Наряду с разработкой Табеля записей целесообразно сформировать Альбом форм, содержащий шаблоны записей, включенных в Табель. Приведенный перечень может быть расширен, исходя из специфики деятельности вуза.

Документы первого уровня составляют около 5% от общего массива документов. Основными пользователями этих документов являются: высшее руководство вуза; заказчики и потребители; представители контролирующих и общественных органов. Пользователями документов второго уровня (около 15%) являются структурные подразделения и должностные лица. Их объем относительно невелик и стабилен. Документы третьего и четвертого уровней, детально описывающие выполнение конкретных работ, вопросов взаимодействия и фиксирующие результаты деятельности, составляют основной массив документации — остальные 80%. С этими документами работает персонал деканатов и кафедр, советы и объединения обучающихся.

Четыре уровня документации, регламентирующие мониторинг удовлетворенности потребителей, взаимосвязаны и воздействие на какой-либо уровень оказывает влияние на всю систему. Такое иерархическое представление состава документов облегчает распространение, поддержание и понимание структуры документации.

В процессе разработки документации необходимо учитывать логику рациональной организации данного вида работ. Исходя из этого, мы предлагаем использовать достаточно прозрачную проектную пооперационную методику применительно к докумен-

там, регламентирующим мониторинг удовлетворенности обучающихся и работодателей.

1. Создание рабочей группы. Обычно к работам привлекаются опытные и авторитетные сотрудники, справляющиеся с затруднениями интеллектуального и организационного характера. Члены группы должны хорошо знать содержание формализуемой работы и методику разработки документов.

2. Формулирование общей цели и концепции разработки документа. Все участники рабочей группы должны одинаково понимать цель разработки документа, хотя у каждого из них цель работы может быть своей в рамках достижения общей цели. Конструктивная концепция предполагает, что документ не должен противоречить другим внутривузовским документам, а описываемая деятельность не должна порождать организационные проблемы.

3. Разработка плана-графика документирования. Планирование обеспечивает организационную напряженность и скоординированность деятельности. Кроме того, данная работа способствует повышению осознанности предлагаемых действий. Осведомленность и осмысленность помогает подготовиться к работе, а также усиливает доверие персонала к руководству, причастность к общему делу.

4. Инструктаж выполнения работ. Человек должен видеть свое место в предстоящей работе, и это место определяется его статусом и вкладом. Процесс инструктажа приводит к эффективному диалогу и становится источником встречных полезных идей. Люди предпочитают реализовывать свои, а не чужие идеи. Когда идея сотрудника принята, работа для него становится «своей» и он будет качественно ее выполнять. Особо следует учесть, что изначально должны быть определены критерии качества процесса и результатов работы, а также формы поощрения.

5. Выбор методики описания документов. Особое внимание следует уделять методам описания процессов в документах. Схематическое описание (представленное в виде схемы в упрощенно-обобщенном виде) помогает определить процесс как в целом, так и по основным составляющим. По этой причине разработку документа целесообразно начинать именно со схематического изображения процесса. Это изображение в виде таблицы, матрицы или диаграммы впоследствии станет приложением к текстовой части документа. Наиболее популярными методами схематического изображения процесса являются: блок-схема; диаграмма последовательности; диаграмма потоков; карта процесса; сетевой график; процессно-функциональная диаграмма; диаграмма процесса принятия решения. При использовании этих методов следует иметь в виду, что от их применения описываемая деятельность автоматически не улучшается, они только помогают визуализировать процесс. Кроме того, не все процессы вуза можно представить с помощью одних и тех же методов, для этого требуется использование сразу нескольких подходов, которые дополняют друг друга.

6. Разработка документации. Данная операция разветвляется по следующему алгоритму: составление описания деятельности; проверка и корректировка описания; анализ возможностей усовершенствования; усовершенствование деятельности; сравнение исходного и усовершенствованного вариантов деятельности.

7. Экспертиза и утверждение документа. В завершение работы необходимо установить качество разработанного документа и обеспечить его легитимизацию. Прежде всего, следует установить соответствие разработанного документа цели и концепции его разработки. Далее нужно определить соответствие документа нормативным документам, регламентирующим данный вид деятельности. А затем выявить преемственность, соответствие, взаимодополняемость данного документа с системой документации вуза.

8. Оформление документа. Разработанный документ оформляется по установленному шаблону: регистрация документа, определение доступа к документу, создание учтенных копий документа, утверждение документа, доведение документа до исполнителей.

Адекватность документа обеспечивается периодическим его контролем и актуализацией.

Эффективность представленной методики предполагает соблюдение полноты состава и последовательности всех операций, а также обеспечение связей между ними. Это объясняется следующими характеристиками структуры методики. Во-первых, состав представленных в методике операций жестко детерминирован и отсутствие какой-либо из них не просто снижает качество работы, а делает невозможной дальнейшую реализацию методики. Во-вторых, результативность предлагаемой методики во многом зависит от обеспечения преемственности каждой операции. Приоритетной является целевая преемственность операций, которая детерминирует преемственность содержания деятельности, методов работы, форм организации взаимодействия ответственных и исполнителей. В конечном итоге соблюдение этих требований находит свое воплощение в системе документов мониторинга удовлетворенности обучающихся и работодателей.

1. Кокран, К. Нас много – потребитель один [Текст]: ориентируемся на потребителя: пер. с англ. А.Б. Болдина / К. Кокран. – М.: РИА Стандарты и качество, 2009. – 168 с.

2. Фатхутдинов, Р.А. Сущность конкурентоспособности [Текст] / Р.А. Фатхутдинов // Современная конкуренция. – 2009. – №3 (15). – С. 99-129.

УДК-37

Стандарты гарантии качества высшего образования: европейский контекст в российских стандартах систем менеджмента качества высшего образования

Анзорова Айшат Умаровна, студентка магистратуры кафедры управления образовательными системами МПГУ, e-mail: aysha.1985@mail.ru

Аннотация. В статье предпринимается попытка анализа содержания европейских стандартов гарантии качества высшего образования и отражение их контекста в российских стандартах систем менеджмента качества и общественно-профессиональной аккредитации программ. Автором представлена сравнительная характеристика показателей стандартов в сравнительной динамике, а также содержание каждого из показателей, обеспечивающих гарантии качества образования.

Ключевые слова: стандарт; стандарты гарантии качества; европейское образовательное пространство; профессионально-общественная аккредитация; национальные стандарты; система менеджмента качества; общественно-профессиональная экспертиза.

Standards of the Higher Education quality assurance: European context in Russian standards of quality management system of higher education

Anzorova Ajshat Umarovna, Master student of the Subdepartment of Educational Systems Management of the Moscow State Pedagogical University

Annotation. The article makes an effort to analyze the content of European standards of the higher education quality assurance and reflection of their context in the Russian standards of systems of the quality management and public and professional accreditation of programs. The writers have provided the comparative analysis of the standards indicators in comparative dynamics, as well as the content of each indicator, providing the education quality assurances.

Key words : standard; standards of quality assurance; European educational environment; national standards; management system; public and professional expert examination.

Вопрос качества образования в России до настоящего времени находится в числе наиболее дискуссионных и актуальных. Образованность и подготовка молодых специалистов напрямую зависят от уровня обучения в вузах. Поэтому сегодня российские учебные заведения, имеющие возможность гарантировать качество предоставляемых

образовательных услуг, проходят профессионально-общественную аккредитацию. Для нашей страны эта процедура знаменовала новый этап развития системы высшего образования, поставив во главу угла качество подготовки молодых специалистов и их соответствие потребностям рынка труда.

В условиях новой многоканальной системы финансирования сферы образования уровень инвестиционной привлекательности и бюджетирования во многом зависит, во-первых, от возможностей самой организации обеспечить гарантии качества предоставляемых образовательных услуг, а, во-вторых, от масштаба публичной демонстрации ключевых конкурентных преимуществ, связанных с возможностью получения «ликвидной» квалификации и диплома, соответствующих актуальным требованиям работодателя и рынка труда в целом. В этом контексте вопрос гарантии качества образования подтверждает свою актуальность и на национальном, и на международном уровнях.

В мировой практике образовательные программы создаются на основании квалификационных требований, сформулированных работодателями.

Международная аккредитация образовательных программ зарубежными экспертными сообществами (или с привлечением иностранных экспертов) – явление относительно новое в российской образовательной среде, однако набирающее обороты. Возрастающее число аккредитованных зарубежными организациями образовательных программ свидетельствует, с одной стороны, о стремлении образовательных организаций выйти на международный рынок услуг, с другой – о желании соответствовать международным стандартам. В условиях всеобщей глобализации и интеграции образовательных систем, переоценка изучения и внедрения передового опыта, ведущих мировых вузов дается нелегко.

Проведение аккредитации привлекая зарубежные агентства или российские, но с привлечением зарубежных экспертов – это не только констатация факта соответствия международным стандартам, но и консалтинг экспертного сообщества и погружение в лучшие мировые практики.

Главная цель независимой экспертизы – это определение качества реализации образовательных программ. Основное внимание уделяется не только самому учебному процессу, но и его результату – полученным знаниям, их соответствию реальным потребностям рынка труда. Экспертное сообщество выявляет, действительно ли выпускники подготовлены к работе по полученной специальности.

О необходимости налаживать тесное взаимодействие с работодателями, разрабатывать новые профессиональные и образовательные стандарты, реализовывать процедуры профессионально-общественной аккредитации в последнее время говорят всё чаще и чаще.

Профессионально-общественная аккредитация – это оценка и признание высокого качества реализации образовательных программ и подготовки специалистов по отраслям промышленности, экономики, культуры и социальной сферы на соответствие стандартам профессионально-общественной аккредитации, гармонизированным с европейскими стандартами для гарантии качества образования ESG-ENQA.

Европейское образовательное пространство основано на четырех принципах гарантии качества:

1. Установление ответственности образовательной организации высшего образования за качество и гарантию предоставляемого образования.
2. Обеспечение гарантии качества, отвечающего потребностям разнообразных систем высшего образования, вузов и студентов.
3. Направленность гарантии качества на поддержку развития культуры качества.
4. Учет потребностей и ожиданий всех заинтересованных субъектов образовательных отношений как обеспечение гарантии качества.

В развитии национальных и международных систем гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО) и в международном сотрудничестве Стандарты ESG играли и продолжают играть важную роль.

Европейская система гарантии качества и ее совершенствование строится на определенных стандартах, которые в свою очередь связаны с контекстом, областью, целями и принципами их применения.

Европейские стандарты и рекомендации для внутренней гарантии качества высшего образования включают в себя десять стандартов и рекомендации к ним, которые описывают важность стандарта и путь его реализации, результаты которых могут быть различными в зависимости от различающихся контекстов. В этой связи, профессиональный интерес вызывает вопрос корреляции национальных стандартов системы менеджмента качества и общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ со европейским стандартом гарантии качества образования (табл.1).

Таблица 1 Сравнительный анализ стандартов гарантии качества образования

Стандарт ESG	ГОСТ Р 52614.2-2006 «Системы менеджмента качества»	Стандарты общественно-профессиональной аккредитации программ
Политика гарантии качества	Стратегический процесс для определения роли образовательного учреждения в социально-экономической среде	Политика (цели, стратегия развития) и процедуры гарантии качества образовательной программы
Разработка и утверждение программ	Разработка, анализ и актуализация учебных планов и программ	Утверждение, мониторинг и периодическая оценка образовательной программы
Студентоцентрированное обучение и оценка успеваемости	Процесс обучения студентов и его оценка	Оценка уровня знаний / компетенций студентов
Прием, успеваемость, признание и сертификация	Поступление и отбор абитуриентов. Итоговая оценка с присвоением обучающемуся академической степени, присуждаемой в соответствии с дипломом или свидетельством о компетентности	
Преподавательский состав	Гарантия качества и компетентности преподавательского состава	Подготовка и обеспечение компетентности профессорско-преподавательского состава
Образовательные ресурсы и система поддержки студентов	Вспомогательные процессы для реализации основных процессов обучения, направленных на выполнение учебных планов и поддержку обучающихся до получения ими академической степени или свидетельства	Учебные ресурсы и обеспечение студентов
Управление информацией	Внутренний и внешний обмен информацией	Информационная система, обеспечивающая эффективную реализацию образовательной программы
Информирование общественности	Внутренний и внешний обмен информацией	Информирование общественности
Постоянный мониторинг и периодическая оценка программ	Измерение образовательных процессов	Утверждение, мониторинг и периодическая оценка образовательной программы

Периодические процедуры внешней гарантии качества	Измерение образовательных процессов	мы
---	-------------------------------------	----

Результаты представленного сравнительного анализа свидетельствуют о том, что национальные российские стандарты в достаточной степени отражают международные нормы в области обеспечения гарантии качества образования, т.е. основываются на общеевропейских принципах формирования образовательного пространства.

В вопросах гарантии качества образования новое законодательство об образовании в РФ до 2012 года не только не учитывало европейские стандарты и рекомендации по гарантии качества образования, но и во многом противоречило им.

В новом образовательном законодательстве впервые появилась процедура самообследования и требования к подготовке отчета по самообследованию, как следует это должно повысить ответственность вуза за результаты своей деятельности, это и есть ключевой принцип европейских стандартов. В отличие от законодательств и нормативных документов других стран, данная процедура не имеет никакого отношения к аккредитации. Отчет является обязательным требованием, которое необходимо выполнять ежегодно, а не к приезду экспертной группы для отражения динамики развития вуза за прошедший период. Еще одним неправильным пунктом является заданная структура отчета о самообследовании вуза, которая не соответствует предъявляемым показателям, по которым международная экспертная группа проводит аккредитацию.

По нашему мнению, важно обратиться к опыту европейских стран и к пониманию необходимости периодического проведения самообследования вуза, которое приводит автоматически к формированию внутривузовской системы гарантии качества и повышению ответственности вуза за качество образования. Эффективная система гарантии качества образования в вузе является приоритетным условием доверия к работе вуза.

Также хочется отметить, что в рамках нашего исследования, с целью создать единую электронную базу по вопросам общественно-профессиональной экспертизы (аккредитации) образовательных программ высшего образования формируется информационно-просветительский портал в системе Moodle под руководством доктора педагогических наук, профессора кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета Осиповой О.П.. На данном портале будут освещены основные вопросы процедуры общественно-профессиональной экспертизы (аккредитации) образовательных программ высшего образования, полезные ссылки для посетителей ресурса, ссылки на электронные ресурсы организаций проводящих общественно-профессиональную экспертизу (аккредитацию) в России и др.

1. Бебенина Е.В. Общественно-профессиональная экспертиза, как фактор повышения качества образования [текст] // Качество образования, критерии эффективности, экспертные оценки. – 2013. – №8. – С.9-17.

2. ГОСТ Р 52614.2-2006 Системы менеджмента качества [текст] // СПС «Консультант Плюс».

3. Мотова Н.Г. Три этапа аккредитации в России [текст] // Аккредитация в образовании, 2015. – № 2 (78). С. 6-13.

4. Мотова Н.Г. Стандарты будущего: гармония в условиях глобализации [текст] // Аккредитация в образовании. 2014. – № 72. С. 20-25.

5. Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации (Нацаккред-центр). [Электронный ресурс]. - URL:<http://ncpa.ru/>

6. Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования [Электронный ресурс] (ESG). URL:<http://www.enqa.eu/indirme/esg/>,

7. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования. Русский регистр. [Электронный ресурс] / URL:<http://www.rusregister.ru/services/mscertification/standards/detail/index.php?ID=14465>

УДК 377

Независимая оценка качества образования в медицинском колледже как фактор минимизации имидж-рисков

Семенихина Анна Николаевна, магистрант 2 курса кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, aniuta-taurus@mail.ru; **Савенкова Елена Викторовна**, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами МПГУ, savenkova_ev@mail.ru

Аннотация: Рассмотрен вопрос о влиянии независимой оценки на минимизацию имидж-рисков. Авторы приводят эмпирические данные, демонстрирующие, что проведение независимой оценки качества образования в медицинском колледже влияет на минимизацию внутренних и внешних имидж-рисков.

Ключевые слова: независимая оценка качества образования; имидж-риски.

Semenikhina Anna Nikolaevna 2 undergraduate course the Department of Management of educational systems of the Moscow State Pedagogical University

Savenkova Elena Viktorovna senior teacher of chair of management of educational systems Moscow state pedagogical University

Annotation: The question of the influence of the independent evaluation to minimize the image risks. The authors provide empirical evidence showing that an independent evaluation of the quality of education in medical school at minimizing the impact of internal and external image of the risks.

Key words: independent evaluation of the quality of education; image risks.

Сегодня вопросам высокой профессиональной подготовки специалистов и рабочих государство уделяет особое внимание, и тем актуальнее становится качество подготовки как одного из показателей работы учреждений профессионального образования. По мнению Л.А. Баранковой проблема качества образования является ключевой как для системы образования, так и для развития государства в целом. Качество образования сегодня определяет качество жизни [1, С. 20]. Качество подготовки будущих специалистов требует систему оценки качества и как отмечено в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы «система оценки качества должна опираться не только и не столько на централизованные проверки и контроль, сколько на открытость, прозрачность всей системы образования и отдельных организаций».

Иными словами, система оценки качества должна быть не только со стороны государства, но и быть независимой, выражающей интересы работодателей, общественности. Система независимой оценки качества профессионального образования это совокупность организационных и функциональных структур, норм, правил, обеспечивающих основанную на единых принципах оценку общих и профессиональных компетенций обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг. Независимая оценка качества образования рассматривается в исследованиях О.Н. Олейниковой, И.А. Волошиной, А.А. Муравьевой.

Одним из направлений независимой оценки качества образования является улучшение информированности потребителей о качестве работы образовательной организации, положительные результаты которой являются важным показателем имиджа организации. Имидж организации как образ, основанный как на реальных или приписываемых свойствах данной организации подразделяется на идеальный, реальный, зеркальный. Любая организация стремится к тому, чтобы реальный имидж (действительное отношение к организации) и идеальный (тот к которому организация стремится) совпадали. Решение этой проблемы возможно, как отмечают многие авторы, если организация целенаправленно формирует свой имидж, чем пускать дело на самотек исправлять впоследствии нежелательные и ошибочные представления людей о

себе и своей деятельности. Иными словами, для успешного формирования имиджа организации нужно минимизировать имидж-риски. Как отмечает М.А. Беляева, имидж-риски – это риски, связанные с формированием общественного мнения об образовательной организации. [2, С. 20]. К имидж-рискам, по мнению Р.И. Саубановой, относятся, как внутренние риски, связанные с обеспечением должного уровня качества образовательных услуг; несоответствием предлагаемого набора образовательных услуг требованиям рынка; недостатком квалифицированных педагогических кадров; так и внешние риски, как переход на новую систему финансирования, уменьшение бюджетной составляющей финансирования, растущая конкуренция.

Обучение в медицинском колледже имеет свою специфику, которая отражается в мотивированном подходе к обучению большинства учащихся, наличии специфических черт в обучении студентов. Но при этом в современных условиях модернизирования системы профессионального образования, возникают проблемы, связанные с подготовкой выпускников к профессиональной деятельности, с оценкой уровня знаний выпускников, растущей конкуренцией, как на рынке образовательных услуг, так и приеме выпускников на работу в медицинские учреждения.

Решение вышеуказанных проблем, а значит иминимизации имидж-рисков, возможно при проведении независимой оценки качества образования в образовательной организации.

Чтобы подтвердить влияние независимой оценки качества образования на минимизацию имидж-рисков мы провели исследование в Государственном бюджетном образовательном учреждении среднего профессионального образования «Медицинского колледжа №2 Департамента здравоохранения города Москвы». Сегодня к колледжу присоединены три училища и центр повышения квалификации.

Для вновь образованной образовательной организации возникают различные риски, в том числе и имиджевые. Для нашего медицинского колледжа актуальны следующие имидж-риски: рост конкуренции среди образовательных учреждений; риск оптимизации, в связи с их объединением и как мы все подозреваем с закрытием некоторых филиалов и как следствие необходимость сокращения педагогических работников; риск несоответствия «раскрученного» имиджа и актуального внутреннего содержания; недостаточная информированность социального окружения о деятельности учреждения; неэффективность работы PR-служб (их просто нет), не развита реклама. Многие считают, что такие термины как PR и рекламные технологии не применимы в системе образования, так как репутация учреждения – это результат ее деятельности и нет необходимости формировать имидж учреждения целенаправленно, что в корне ошибочно, по нашему мнению. К тому же, далеко не всегда опыт других образовательных учреждений, может быть, применим в условиях конкретной образовательной организации в силу неравнозначного, разного ресурсного обеспечения (кадрового, технологического, материального и др.). Минимизация вышеперечисленных рисков в колледже решается административными методами, проведением анкетирования, опросов, разрабатываются программы по продвижению колледжа на рынке образовательных услуг. Проводится работа по повышению эффективности управления качеством образовательных программ и в дальнейшем проведении профессионально-общественной аккредитации, как направления независимой оценки качества образования в целях улучшения, как конкурентоспособности организации, так и выпускников.

Проведение анкетирования и опросов, как учащихся, так и работодателей дает возможность минимизации внутренних имидж-рисков, так как позволяет выявить отношение вышеуказанных категорий к качеству образования, к качеству преподавания и др. Например, проведенное анкетирование по исследованию оценки качества обучения среди студентов очно-заочной формы обучения показало следующие результаты: качество преподавания в колледже учащиеся оценили в 70% как хорошее и отличное; возможности трудоустройства после окончания колледжа 90% респондентов отметили

как высокие, выбор образовательной организации у 75% студентов был сделан на основе отзывов окружающих. Наиболее результативным способом минимизации имидж-рисков стала независимая оценка качества образования.

Независимая оценка качества образования в статье 95 Федерального закона «Об образовании в РФ» включает в себя: независимую оценку качества подготовки обучающихся и независимую оценку качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Получение информации о качестве подготовки студентов в колледже ведется по результатам опросов абитуриентов, выпускников и работодателей. Исследование мнения работодателей проводится посредством анализа отзывов, жалоб, благодарственных писем и т.д.

По результатам анализа за время работы колледжа ни одного нарекания со стороны медицинских учреждений к качеству подготовки выпускников не поступило. Информация о качестве образования в колледже от выпускников, основывается на результатах опросов в социальных сетях, на встречах с выпускниками. На сегодняшний день по данным рейтинга медицинских училищ и колледжей города Москвы колледж входит в пятерку лучших, и это в условиях высокой конкуренции.

Одним из конкурентных преимуществами колледжа является качество образования, которое подтверждается и одним из самых высоких вступительных конкурсов среди медицинских колледжей. Зачисление абитуриентов на обучение, проводимое колледжем по результатам конкурса аттестатов, также позволяет оценить уровень подготовки абитуриентов.

Не снижающее количество человек на место доказывает, что колледж на сегодняшний день имеет хорошие конкурентные преимущества, и сформированный имидж. Таким образом, в результате исследования можно сделать вывод, что сегодня независимая оценка качества образования в колледже является фактором успешной минимизации имидж-рисков образовательной организации медицинского профиля.

1. Баранкова Л.В. Независимая оценка результатов образования выпускников СПО [текст] Дисс.....канд. пед. наук.Улан-Удэ,2015г. – 202с

2. Беляева М.А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании. [текст]// Педагогическое образование в России . 2014. №11. С.16-23.

УДК 37

Современные подходы к оценке качества дошкольного образования на материале международного опыта

Рыбакова Елена Андреевна, студент-магистрант 3 курса Московского педагогического государственного университета, логопед-дефектолог ЦППРиК «Планета Я», г.о.Красноармейск, elena_rybakova2012@mail.ru

Аннотация. В данной статье проводится анализ современных подходов к оценке качества дошкольного образования, которые существуют на данный момент в разных странах мира (от Канады до Гонконга). Автором были изучены результаты международного рейтинга (Рейтинг эффективности национальных систем образования), составленного образовательной организацией Pearson Education, что позволило сформировать наиболее достоверную картину проведения оценки качества дошкольного образования за рубежом.

Ключевые слова. Качество дошкольного образования; оценка качества образования; международный опыт в оценке качества образования.

Current approaches to assessing the quality of preschool education on the material of international experience

Rybakova Elena Andreevna, student of 3rd year undergraduate Moscow State University of Education, speech pathologist TsPPRiK "Planeta ya" g.o.Krasnoarmeysk

Annotation. This article analyzes the current approaches to evaluating the quality of preschool education, which exist at the moment in different countries around the world (from

Canada to Japan). The author has studied the results of the international rating (rating the effectiveness of national education systems), educational organization composed Pearson Education, which made it possible to generate the most accurate picture of the evaluation of the quality of pre-school education abroad.

Key words. The quality of pre-school education; evaluation of the quality of education; international experience in assessing the quality of education.

На сегодняшний день, в связи с внедрением новой законодательной базы в области образования, в том числе ФГОС ДО, в основе которого лежит принцип важности и ценности дошкольного детства, образовательная политика нашей страны испытывает многочисленные изменения. Образовательные программы на всех уровнях, включая и дошкольные, строятся с учётом государственных стандартов, и здесь для их эффективной реализации важно проанализировать зарубежные практики организации оценки качества дошкольного образования.

Согласно рейтингу, составленному образовательной организацией Pearson Education [4] - Рейтинг эффективности национальных систем образования 2014 года (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment 2014) наиболее успешная система образования действует в Южной Корее. Данное исследование проводится с 2012 года в рамках глобального проекта The Learning Curve [4] и включает в себя большое разнообразие показателей состояния систем образования в различных странах мира. Россия, в 2012 году занимавшая 20-е место, в 2014 году вошла в десятку лидеров, что говорит о несомненном росте эффективности отечественного образования. Необходимо упомянуть, что данный рейтинг составлен по методике исследовательской компании The Economist Intelligence Unit [4] и призван оценить продуктивность систем образования в 40 странах мира по двум основным категориям: уровень образования и когнитивные навыки обучающихся. В эти категории включены структурированный список международно-сопоставимых индикаторов. Авторы-составители рейтинга отмечают важность своего проекта, основанную на том, что это исследование является первым в своём роде, способным достаточно объективно оценить и сравнить эффективность национальных систем образования среди стран, находящихся на различных этапах социально-экономического развития.

По данным рейтинга Pearson Education [4] самой эффективной европейской системой образования, в том числе и дошкольного, считается система образования в Финляндии. Возраст детей, охваченных системой дошкольного образования составляет здесь от 8 месяцев до 6 лет включительно. В Финляндии дошкольные педагоги в своей работе должны опираться на рекомендации Национальной программы по дошкольному образованию и уходу за детьми раннего возраста (The National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care) [2], которая основана на принципах индивидуального подхода и всестороннего развития личности. В программе нет определённых требований к результатам обучения и воспитания: направления работы дают основание воспитателю для разработки собственного содержания и характера процесса обучения и воспитания.

Говоря об инструментах оценки качества образования, нужно сказать, что внешнюю оценку качества в Финляндии не проводят, а внутренняя оценка не стандартизирована и может опираться на несколько популярных шкал, таких как: Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS – YC Scale) и Early childhood environment rating scale, разработанная Thelma Harms, Richard M. Clifford, and Debby Cryer [2]. Таким образом можно сделать вывод, что дошкольное образование в Финляндии являясь необязательной частью образовательной системы и не имея каких-либо стандартов обучения и воспитания продолжает при этом быть успешной и эффективной ступенью к общему образованию.

В соседней же Швеции в системе дошкольного образования действует национальный образовательный стандарт 1998 года (отредактирован в 2010 г), который определяет цели обучения и воспитания, их достижение является в дальнейшем основой для оценки качества образования. Стандартизированных инструментов оценки качества дошкольного образования в Швеции также как и в Финляндии нет, но в рамках различных исследований используется довольно популярная шкала - ECERS (Early Children Education Rating Scale) – Шкала оценки окружающей среды в учреждениях дошкольного образования [3]. Она используется не только в Швеции, но и в таких передовых странах в области дошкольного образования как Великобритания, Сингапур, Германия, Финляндия. Она включает в себя 43 параметра с четко продуманной балльной системой оценки, что позволяет ей объективно оценивать качество дошкольного образования. ECERS фиксирует три стороны образовательной среды: время (организация дня); люди (взаимодействие педагога с детьми и родителями); пространство.

Анализируя области применения ECERS [3] необходимо заметить, что данная шкала в 2014 году была переведена на русский язык и в данный момент научная группа под руководством к.пед.н. Юдиной Е.Г. [5] занимается ее адаптацией к отечественным образовательным условиям. Благодаря четко продуманной балльной системе оценки ECERS может использоваться для разных целей и задач будь то внешняя оценка качества образовательного учреждения либо внутренняя оценка педагогов своей работы.

За океаном самой успешной образовательной политикой в области дошкольного образования, считается канадская система. В каждой из провинций приняты собственные стандарты дошкольного образования, так в провинции Онтарио они называются The Kindergarten Program [2]. В них представлены и описаны учебные ожидания от ребенка начиная с детского сада и заканчивая 8 классом. Учебные ожидания представлены для 6 областей обучения: личное и социальное развития, язык, математика, наука и технология, охрана здоровья и физическая деятельность, изобразительное искусство.

В качестве инструментов оценки качества дошкольного образования в Канаде используются специальные шкалы наблюдения, которые структурированы и представляют собой набор параметров, к каждому из которых прилагается свой собственный набор индикаторов, по которым можно определить, присутствует ли данный показатель у ребенка или нет. Совсем по другому принципу выстроена дошкольная образовательная программа в Гонконге, в одном из мировых лидеров по качеству образовательных услуг. Учитель ведёт записи в специальных письменных формах относительно мотивации, проявляемого интереса к учёбе, участия в групповых занятиях и проектах, адекватности поведения. В качестве дополнительных параметров могут выступать открытые вопросы и ответы детей на них. Комиссией по образованию определены стандарты качества образовательного процесса по критерию демонстрируемых детьми знаний и навыков при поступлении в первый класс начальной школы. Эти шкалы имеют характер рекомендации – дошкольное учреждение может на их основе разрабатывать иные инструменты. При этом к каждому индикатору прилагается описание примеров того, каким образом такое поведение может проявляться в жизни детей. Таким образом, использование шкал позволяет не только сопоставить достижения детей между собой, но и увидеть динамику детских достижений.

Проведенный анализ подходов к оценке качества образования в вышеперечисленных странах, свидетельствует о том, что у всех них существует общие закономерности, такие как внимательное отношение к индивидуальности каждого ребёнка, его особенностям, высокие требования к педагогам, учёт национальных особенностей и традиций в разработке образовательной программы и т.д. Конечно, нельзя говорить о том, чтобы заимствовать существующие зарубежные системы дошкольного образования и целиком переносить их в нашу, но, необходимо понимать, что без учета мировой практики эффективное усовершенствование отечественной системы дошкольного образования, в том числе и в области управления качеством невозможно.

1. Что такое качество образования? [текст] / под ред. А.И.Адамского. М.: Эврика, 2009. – 272 с.

2. Дунаевская Э.Б. Анализ международного опыта проведения процедур оценки качества образования [Электронный ресурс] // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях. URL: http://psyjournals.ru/files/56204/Sbornik_2012_Dunaevskaya.pdf (дата обращения: 12.01.2016).

3. Шиян О.А. О достоинствах стандарта дошкольного образования Швеции (комментарии специалистов) [текст] // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. №6. – С.74–75.

4. Pearson: Рейтинг эффективности национальных систем образования 2014 года. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. — 09.06.2014. URL: <http://gtmarket.ru/news/2014/06/09/6795>

5. Доклад «ECERS-R и ECERS-E как инструмент оценки качества в системе дошкольного образования России: проблемы и перспективы» Шиян И.Б., Шиян О.А. [Электронный ресурс] // сайт НИУ ВШЭ. 2015. 15 декабря. URL: <http://www.hse.ru/video/169164527.html> (дата обращения: 12.01.2016).

УДК 37

Реализация функции планирования в процессе управления образовательным учреждением

Губанов Михаил Валентинович, к.п.н., магистрант 1 курса, "Московский педагогический государственный университет", michael_gforce@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема планирования в свете методических процедур и операций; анализируется общий алгоритм планирования; стратегическое и тактические планирование; раскрывается содержание и технология планирования в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: управление образовательным учреждением; планирование; стратегия, тактика и технология планирования.

Planning function implementation within the educational institution management process

Gubanov Mikhail Valentinovich, candidate of pedagogic sciences, 1st year graduate student, "Moscow state pedagogical university"

Abstract: The article touches upon the problem of planning in terms of methodological actions and procedures, general planning algorithm is analyzed both strategic and tactical. The article reveals the content and technology of planning within the pre-school educational institution.

Key words: educational institution management; planning; strategy, tactics and technology of planning.

Вопросы управления образовательным учреждением являются актуальными в связи с инновационными процессами, которые происходят в общем образовании: введение Федеральных государственных образовательных стандартов, разработка примерных образовательных программ, выработка стратегии развития воспитания в России и пр. Маркетинг образовательных услуг позволяет выяснять, какие целевые группы детей и их родителей будут привлечены в учреждения, и последние, в свою очередь, проектируют определенные условия для взаимодействия участников образовательных отношений.

Сегодня очевиден интерес общества к работе дошкольных образовательных учреждений (организаций), и в условиях новых общественно-экономических отношений учреждения прогнозируют перспективы рынка образовательных услуг, изучают спрос и оценивают качество образования, разрабатывают на этой основе программы собст-

венного развития. Стабильность в работе образовательного учреждения и его мобильность во многом определяется уровнем управленческой деятельности. Управление, по мысли М.М. Поташника, представляет собой целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата (цели). Именно это позволяет обеспечить становление и стабилизацию объекта управления в целом. Исследователи (М.М. Сперанский, В.С. Лазарев и др.) связывают категории «стабилизация» и «функционирование», прежде всего, с научной организацией труда: с изучением вопросов затратности времени и сил на организацию производства, с оптимизацией производственного процесса, стандартизацией условий, результативностью труда. В науке постепенно сложились основные подходы к управлению образовательными системами. В книге Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой приводятся некоторые из них [3, с. 31].

Системный подход к управлению рассматривает организацию как целостность, в которой все составляющие взаимосвязаны, и в случае сбоя в одном элементе происходит сбой всей системы. Следовательно, системный подход в управлении позволяет (и требует) тщательно проектировать деятельность учреждения, дает руководителю возможность централизованно выстраивать производственные отношения.

Процессный (функциональный) подход к управлению дает возможность реализовать управленческие функции, такие как планирование, организация, руководство и контроль. Планирование способствует распределению времени и усилий в процессе работы, возможности видеть перед собой цель, вычленивать текущие и перспективные задачи, добиваться результата.

Деятельностный подход к управлению позволяет воздействовать на уровень профессиональной деятельности работников учреждения, ее мотивационную основу.

Ситуативный подход к управлению раскрывается через те механизмы, благодаря которым «срабатывает» управленческая ситуация. Ситуативность в управлении может пониматься как характеристика определенных обстоятельств, сложившихся в руководстве, которые требуют осмысления и принятия конкретного управленческого решения. Подобные ситуации могут быть, как стихийно проявившимися, так и специально созданными, но в любом случае, они должны быть управляемы.

Благоприятной работе образовательных учреждений способствует реализация управленцами функции планирования, выполнение которой наряду с другими (педагогическим анализом, организацией и регулированием деятельности, внутренним контролем) характеризует уровень управленческих умений руководителя. Планирование представляет собой не только обоснование и выбор целей развития и функционирования дошкольного образовательного учреждения, но и разработку путей достижения данных целей [2, с. 55]. Известно долгосрочное, структурное и краткосрочное планирование, которое характеризуется сроками выполнения плана.

В работе дошкольного образовательного учреждения постепенно складывается система планирования, в которой различают управленческое и педагогическое планирование, что находит отражение в стратегическом и тактическом планах. Стратегическое планирование – это планирование от целей к результатам, оно охватывает формулировку миссии учреждения, его ресурсы и средства достижения, а также оценку предполагаемых результатов. Тактическое планирование предполагает планирование на отдельных отрезках рабочего процесса, выстраивание тактики лавирования, построения цепочки ситуаций. Следует разграничивать перспективные (к ним относятся и стратегические) и текущие планы. Текущие планы не могут разрабатываться без учета перспективных, строятся на их основе и позволяют определить тактику внедрения. Можно привести примеры текущего планирования: «План подготовки к зимним оздоровительным мероприятиям», «План-график работы бассейна в октябре», «План привлечений для детей на текущий месяц» и др.

Способ планирования основан на использовании определенных процедур и операций, которые могут носить циклический, сетевой и программный характер. Содержание циклического плана включает в себя построение циклограммы, характеризующейся комплексом постоянно проводимых мероприятий. Например, в деятельности методиста дошкольного образовательного учреждения это могут быть следующие: посещение дошкольных групп, консультативная работа с воспитателями, работа на кабинете, встреча с родителями, текущий контроль. Содержание сетевого плана включает в себя расписание работы (кабинетов, сотрудников), режима дня детей. Данный план позволяет охватить целостный процесс, соотнести его отдельные формы. Программный способ построения плана дает возможность увидеть не только цели и перспективы работы, но и план действий, участников, выбор средств. Содержанием программного плана может быть разработка методики работы, технологии деятельности.

Есть определенный общий алгоритм планирования, который начинается с анализа действительности: целей и ценностей, среды, сильных и слабых сторон деятельности. Далее необходима постановка перспективных и текущих целей – построение «дерева целей». Затем – выбор средств, а также поиск путей, и наконец, достижение результата и его оценка.

В современных дошкольных образовательных учреждениях управленцы сталкиваются со многими трудно разрешимыми противоречиями. Прежде всего, это противоречие между требованиями сегодняшнего дня, отраженными в программах и нормативных актах, законодательстве РФ, и между теми условиями бытового, финансового и образовательного характера, которые существуют в ДОУ. Т.П. Колодяжная отмечает, что жизнедеятельность учреждения необходимо прогнозировать, составляя планы на текущий и перспективный период, и в них следует предусматривать, какие риски существуют на данный период времени, объективно анализировать пути их преодоления [1, с. 41].

Планирование и его реализация будут осуществляться наиболее успешно, если руководитель учреждения будет вовлекать в составление планов своих помощников (заместителей), специалистов и рядовых работников, а также ориентироваться на запросы семьи и самих детей.

1. Колодяжная Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: практическое пособие. Часть I. [текст] – М.: ПГЛ, 2004.

2. Троян А.Н. Управление дошкольным образованием: Учеб. Пособие [текст]. М.: ТЦ Сфера, 2005.

3. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум [текст] / Под ред. Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой. М.: Изд. Юрайт, 2014.

УДК 004

Актуальность управления качеством образования с использованием средств информационно-коммуникационных технологий в педагогической науке и практике

Панфилова Юлия Петровна, Московский педагогический гуманитарный институт, ГБОУ "Школа № 2006", учитель информатики, E-mail: sel_yr@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам повышения качества современного образования с использованием средств информационно - коммуникационных технологий. Автор анализирует новые возможности организации учителем образовательного процесса и делает вывод, что компьютеризация в значительной степени влияет на скорость усвоения материала, заинтересованность учащихся и на качество обучения.

Ключевые слова: качество обучения; образовательный процесс; использование информационно-коммуникационных технологий; профессиональная деятельность.

The relevance of education quality management with the use of information and

communication technologies in teaching science and practice.

Panfilova Yulya Petrovna, Moscow Humanitarian Pedagogical Institute, State educational institution "School 2006" IT-teacher

Annotation. The article devoted for actual questions to enhancing the quality of modern education with the use of information - communication technologies. The author analyzes new possibilities for organizing teacher's education process and concludes that the computerization greatly affect the rate of mastering materials, the interest of students and the quality of education.

Key words: quality of education, the educational process, the use of information - communication technologies, professional activity.

Сегодня одной из основных задач системы образования является повышение качества обучения и успеваемости обучающихся в школе. Профессиональный стандарт педагога, которому должен соответствовать каждый современный учитель, предполагает следующие умения: "разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии..., владеть ИКТ- компетентностями, разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты...".

В современном образовании остро стоит потребность школы в «учителе нового качества», который не просто «учит», а создает условия для запуска процессов саморазвития, самоопределения, самопознания у своих учеников. Доступность, качество образования, а также и эффективность - начинаются несомненно с «учителя нового качества». В образовании слово "качество" повторяется очень часто. Руководителям органов управления образовательным учреждением важно видеть результаты учащихся. Но эти результаты нужно достигать. И тут возникает вопрос: А что такое качество? Процесс или результат? Если результат, то он должен быть на хорошем уровне. Если процесс, то его необходимо направлять, им необходимо управлять.

В понятии «качество» нет новизны. Однако меняется система образования, а значит, должна меняться школа, должен меняться учитель, должны быть другими способы управления и способы повышения качества образования. Повышение качества образования - одна из основных задач, декларируемых Концепцией модернизации российского образования. Шехирева Н.В. отмечает, что для создания нового качества образования необходимо создать в образовательной организации целый ряд условий, в числе которых: введение и реализация ФГОС, оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки учащихся; обеспечение дифференциации и индивидуализации обучения; использование нравственного потенциала искусства как средства духовного развития личности; введение профильного обучения в старшей школе; и др. [3].

Современное образование ставит задачу – подготовить ученика к жизни, к профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде, к возможности получения дальнейшего образования с использованием современных информационных технологий обучения.

Остановимся и рассмотрим один из путей повышения и управления качества образования через использование информационно-коммуникационных технологий. На современном этапе образования для обеспечения эффективности образовательного процесса невозможно обойтись без средств информатизации. Поэтому информационная компетентность является одной из основных характеристик современного педагога.

Использование информационно-компьютерных технологий открывает для учителя новые возможности в преподавании своего предмета, а именно: сохранять и развивать у школьников способность к самостоятельной работе; обеспечивать баланс между необходимым временем на освоение школьного материала и досугом; получать объективную информацию об эффективности выполнения учебных заданий и домашних работ; при использовании дистанционного обучения обеспечивать права граждан на получение образования в независимости от места пребывания; в режиме онлайн на-

блюдать за ходом выполнения заданий: отслеживать время начала и время окончания выполнения работы; автоматически проверять результаты выполнения заданий.

На примере работы учителей московской школы №2006 можно выделить основные направления использования информационно-коммуникационных технологий для управления и повышения качества образования. Использование технологии интеллектуального карт дает возможность детям участвовать в создании элементов урока, что способствует развитию интереса школьников к предмету. Использование мультимедийных презентаций помогает создать образ объекта или явления, увеличивают наглядность, занимательность, оживляют учебный процесс. Привлечение учащихся к созданию презентаций увеличивают эффект приобретения новых знаний [2]. Порталы дистанционного обучения позволяют создавать авторские курсы, что позволяет разнообразить формы проведения уроков, формы проверки и оценки знаний учащихся, способствуют организовать собственную информационную и учебную деятельность и планировать ее результаты. Облачные технологии позволяют в виртуальном режиме выполнять творческие, исследовательские проекты, способствуют овладению учащимися работать с различными видами информации.

Внедрение ИКТ в образовательный процесс призвано повысить эффективность проведения уроков, освободить учителя от рутинной работы, усилить привлекательность подачи материала, осуществить дифференциацию видов заданий, разнообразить формы обратной связи, тем самым повысить эффективность управления качеством образования [2]. Целенаправленное использование возможностей ИКТ в образовательной деятельности позволяют повысить у учащихся мотивацию, способствуют развитию ребенка и повышению качества образования. Но не смотря на все положительные стороны использования информационно-коммуникационных технологий для повышения и управления качеством образования остаются проблемы, и их разрешение во многом зависит от учителя.

Современный учитель обязан соответствовать современной школе, обязан стремиться к тому, чтобы ребенок, получая знания, оставался жизнерадостным, веселым, мотивированным. Игры, смена видов деятельности, выбор посильных заданий, разные типы заданий, использование различных технологий, в том числе и информационных, превращают учебные занятия в увлекательный процесс, в результате которого ученик сможет сказать не только, что он знает, но и сказать: «Я МОГУ. Я ХОЧУ»[1].

1. Галеева Н.Л. Сто и пять приемов управления ситуацией учебного успеха ученика на уроках информатики: Методическое пособие для учителей. [текст] – М.: ООО «Книга по требованию», 2013, с. 49.

2. Информационные технологии в педагогическом образовании: Учебник/ Г.М. Киселёв, Р.В. Бочкова. [текст] — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. — 308 с.

3. Шехирева Н.В. Педагогический совет по теме "Качество образования – залог успеха школы" [Электронный ресурс] / /Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» - URL: <http://festival.1september.ru/articles/51309> (Дата обращения: 01.01.2016)

УДК 37.022

Реализация стандарта в условиях ОГЭ и ЕГЭ: проблемы и варианты решения

Зильберберг Наум Иосифович, к.п.н., доцент, заведующий лабораторией ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования», zilberberg@rambler.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается вопрос о развитии учащихся в условиях нового стандарта и предлагаются разные варианты системы работы школы. Описывается вариант работы школы по проблемному направлению.

Ключевые слова: проблемное направление; алгоритм реализации; условия эффективности.

Summary: In this article the question of development of pupils in the conditions of the new standard is considered and different options of system of work of school are offered. The option of work of school in the problem direction is described.

Key words: problem direction; algorithm of realization; efficiency conditions.

Центральное место в планах модернизации образования в стране – формировать готовность ученика к саморазвитию. Обучение знаниям, умениям и навыкам по любому предмету (в том числе и математике) – не цель, а средство для того, чтобы помочь школьнику стать самостоятельным, способным формулировать и решать личные проблемы. В соответствии с ФГОС наиболее перспективным путем признано развитие ученика и формирование у школьников УУД, призванных помочь решить не только задачи быстрого и качественного обучения в школе, задача обучения вне школы, но сделать выпускника школы конкурентно способным в жизни, обеспечить условия реализации его потенциала способностей. С этим аксиоматическим положением согласны все учителя математики страны. Но изучение динамики результатов ОГЭ и ЕГЭ показывает, что значительной части школ не удается совместить работу по развитию учащихся с их подготовкой к заключительной аттестации. Для выявления причин и определение путей решения проблемы математического развития учащихся и подготовки их к ОГЭ\ ЕГЭ требуется проведение специальных исследований. В данной работе приводятся результаты исследований, проведенные автором, за последние пять лет.

Каждый год исследование проводилось по одной схеме. На первом шаге на основе анализа решений заключительной части ЕГЭ по математике высказывался прогноз о возможных причинах затруднений учащихся при выполнении заданий заключительной части.

На втором шаге в экспериментах с учащимися предметных школ, проводимых автором в различных регионах РФ, в индивидуальных экспериментах с учениками городских и сельских школ проверялся прогноз. Это позволило указать такие затруднения учащихся: только отдельные школьники правильно помнят в полной мере теоретические сведения, необходимые для выполнения заданий (к примеру, формулы тригонометрии в достаточном объеме для выполнения любых заданий типа 13); личные справочники частично помогают школьникам найти нужные сведения. Так как на едином экзамене запрещено использовать справочники, то использование на уроках справочников не снижает интенсивности затруднений учащихся при выполнении заданий; у школьников отрывочные знания о алгоритмах решения типовых задач, имеющихся в учебниках, которые используются авторами заданий для единого экзамена; незнание теоретических сведений ведет к интенсивным затруднениям школьников при решении задач и большим неоправданным затратам времени; интенсивность затруднений у выпускников существенно повышается при незначительном изменении заданий (к примеру, интенсивность затруднений при выполнении задания 13 повысилась потому, что было предложено уравнение, при решении которого требовалось выполнить предварительный шаг – свести уравнение к тригонометрическому уравнению; ученики не умеют работать с текстом задачи. Это приводит к тому, что выпадает важная часть условия и задача, естественно, становится более сложной и в большинстве случаев неразрешимой; у выпускников школы низкий уровень сформированности таких умений: выполнение наблюдений, анализ ситуации в задаче, получение следствий, описание решений, отказаться от идеи, которая не работает и обратиться к другой идее, выявлять и использовать эвристики; у значительной части учеников наблюдаются интенсивные личностные затруднения – ученики уверены, что задания типа 14-19 не решат, поэтому и не пытаются это сделать.

Следует отметить, что для дополнительного подтверждения причин проводились опросы учителей математики разных регионов. Учителя согласны с этим прогнозом. К

сожалению, приходится констатировать, что опросы учителей показали – они не видят путей того, каким образом можно изменить ситуацию. Единственный, из возможных вариантов, предлагаемых учителями – путь увеличения времени, отводимое на изучение математики и подготовку к заключительной аттестации. Но учителя согласны с тем, что резервов на увеличение учебного времени для изучения математики и подготовки к ОГЭ/ЕГЭ нет, поэтому такой путь не решает проблемы. Еще больше тревожит учителей ориентация ФГОС на формирование УУД. Эти опасения связаны с тем, что ФГОС ориентирует на формирование УУД, а ОГЭ/ЕГЭ ориентирован на проверку знаний.

Анализ причин показывает, что они не возникли в выпускных классах. Реальное изменение ситуации возможно только в том случае, если действия учителей будут согласованы. Точнее в каждой школе должна быть обоснована система работы школы по математическому развитию учащихся в условиях реализации ФГОС, одним из результатов функционирования которой и будет качественная подготовка учащихся к единому экзамену.

Дополнительные беседы с учителями показали, что в подавляющем большинстве школ такая система отсутствует, и вопрос о ее развертывании не ставился. Более того, специальные деловые игры, проведенные с учителями на городском семинаре учителей математики г. Пскова, показали, что отсутствие системы не позволяет учесть и использовать те резервы, которые имеются в ОУ. Отсюда становится понятной актуальность проблемы: разработка системы работы школы по развитию учащихся в условиях ФГОС. Анализ различных подходов к разработке такой системы в условиях ФГОС позволили обосновать такие варианты систем:

1. Разработка системы развития учащихся на основе работы по проблемным направлениям. К проблемным направлениям относятся обучение решению: текстовых, геометрических, задач с параметрами и задач с целыми числами.
2. Реализация системы работы ОУ по развитию учащихся на основе виртуального класса.
3. Проведение работ по развитию учащихся на основе проведения системы элективных курсов.
4. Вертикальная система зачетов в школе – инструмент развития учащихся.
5. Проведение предметных школ во время каникул – вариант реализации системы работы школы по развитию учащихся.
6. Обоснование и разработка компьютерного обеспечения для проведения работ по развитию учащихся.
7. Научное общество учащихся – основа системы работы школы по развитию учащихся и подготовке их к ОГЭ и ЕГЭ.

Обоснование каждого варианта проводилось по такой схеме: анализ результатов ОГЭ и ЕГЭ в ОУ и выбор варианта системы; доказательство потенциала варианта для развития школьников с учетом особенностей ситуаций в разных ОУ; определялись преимущества вариантов и необходимые начальные условия для реализации каждого варианта; обосновывалось методическое обеспечение, которое призвано обеспечить возможность реализации варианта системы; выявлялись условия эффективности реализации варианта; разрабатывался алгоритм реализации каждого варианта.

Кратко опишем один вариант разработки системы работы ОУ по развитию учащихся и подготовки к ЕГЭ на основе работы школы по проблемным направлениям.

Проведение анализа результатов ОГЭ и ЕГЭ имеет смысл разделить на такие этапы:

Первый этап – систематический, целенаправленный сбор информации о процессе обучения математике в школе и ее предварительный анализ.

В целом этот этап дает возможность получить приближенное цельное представление о проблеме, сформулировать цели и высказать прогноз о возможных вариантах решения. Понятно, что цель педагогического анализа результатов экзаменов за предшест-

вующие годы состоит в том, чтобы найти оптимальные средства и методы проведения работ по математическому развитию учащихся и подготовке их к заключительной аттестации.

Конкретизация цели может проводиться по такой схеме: с помощью педагогического анализа результатов экзаменов за предыдущие годы собираются данные для построения модели результатов (в которой должны быть отражены результаты, педагоги и то, что и как они делали, результаты разных классов), выделяются лучшие результаты, пути и средства их получения, определяются причины недостатков в учебно-воспитательном процессе, определяется список проблемных направлений.

Перечислим некоторые источники информации, которые могут быть использованы при реализации данного направления: 1. Планы изучения ключевых тем школьной программы. 2. Результаты педагогического анализа, материалов заключительного контроля по ключевым темам и тренировочных работ. 3. Результат мониторинга развития учащихся и подготовки учащихся к заключительной аттестации. 4. Результаты участия учеников в олимпиадах разного уровня, в исследовательской деятельности. 5. Материалы открытых уроков, проведенных в классах и рекомендации методического объединения по результатам их анализа. 6. Сведения о повышении квалификации учителей в школе и вне ее. 7. Затруднения педагогов в профессиональной деятельности и реагирование методического объединения учителей. 8. Применение информационных технологий в работе с учениками. 9. Сайт школы и направления его применения.

Результатом данного этапа являются: список проблемных направлений ОУ и объяснение причин их появления.

Условиями успешного выполнения данного этапа являются: 1. Заинтересованность всех педагогов методического объединения в получении информации о результатах экзаменов для развития учащихся. 2. Оптимальность сбора информации для построения модели результатов. 3. Качественный педагогический анализ результатов.

На втором этапе для каждого класса по проблемного направления требуется обосновать разработать систему педагогических средств. К примеру, по задаче с параметрами с 7 по 11 классы материалы включают: описание начальных условий, формулировку целей и задач, состав необходимых умений, система упражнений, варианты средств для проведения заключительного контроля, рейтинговая контрольная работа, творческие задания (<http://zilberberg.ru/load/3>).

Работа ОУ по проблемным направлениям проводится для развития учащихся и их подготовки к ЕГЭ/ОГЭ. Этот вариант имеет ряд преимуществ для учителей. Отметим некоторые из них: работа по данному варианту естественно согласуется с программой реализации ФГОС: обучение учащихся работе с учебными текстами, составлению задач, включения в исследовательскую деятельность, информатизация классной и внеклассной работы, формирование УУД и мониторинг сформированности УУД; так как в подготовке материалов по проблемным направлениям участвуют все учителя методического объединения, то осуществляется взаимный обмен опытом, который учитывает особенности ОУ; деятельность учителей по работе с проблемными направлениями знакома учителям и позволяет им не только использовать опыт коллег, но и представлять личный опыт.

Третий этап – создания условий, обеспечивающих повышения квалификации учителя на рабочем месте, рекомендуется: в соответствии с результатами анализа результатов ОГЭ/ЕГЭ определить направления повышения квалификации учителей на рабочем месте и в системе повышения квалификации учителей, спланировать работу по повышению квалификации на рабочем месте, спланировать работу по обобщению опыта работы не только лучших педагогов, но и работу по проблемным направлениям: данные о реализации плана, рекомендации по изменению и дополнению педагогических средств, результаты мониторинга, результаты анализа данных с ОГЭ/ЕГЭ и др.

Методическое обеспечение работы по проблемным направлениям включает: материалы, подготовленные учителями для каждого класса, материалы для подготовки учащихся к ОГЭ\ЕГЭ, рекомендованные ФИПИ, имеющиеся в кабинете и библиотеке школы, материалы экзаменационных работ ОГЭ\ЕГЭ, которые предлагались в предыдущие годы, с результатами выполнения и анализами затруднений учащихся (в электронном виде, размещенные на доступном ученикам сайте), дополнительными электронными ресурсами, размещенными на доступном ученикам и их родителям сайте, средства для изучения удовлетворенности школьников и выпускников школы таким вариантом подготовки учащихся к ОГЭ\ЕГЭ и его корректировке.

Эффективность реализации данного варианта системы работы ОУ по развитию учащихся может быть подтверждена:

1. Высокими результатами выполнения заданий на заключительной контрольной работы по темам «близким» к проблемным направлениям и рейтинговой контрольной работы.

2. Результатами выполнения учениками творческих заданий.

3. Результатами реального экзамена.

4. Результатами анкетирования учеников (после окончания школы и спустя несколько лет), педагогов и всех, кто заинтересован в успехах учеников.

Алгоритм реализации данного варианта подготовки включает:

1. Изучение запросов выпускников школы к результатам сдачи единого экзамена. Формулировка заказа на разработку раздела сайта школы по каждому направлению, на котором будут размещаться материалы для учащихся и их родителей.

3. Разработка плана работы каждого класса и размещение плана на сайте школы, экспертиза плана и его утверждение на методическом объединении или педагогическом совете.

4. Обоснование системы измерителей и способов проведения мониторинга развития учащихся и готовности выполнять задания по проблемному направлению для каждого класса.

5. Принятие управленческих решений о правилах подготовки и хранения педагогического обеспечения по проблемным направлениям.

6. Планирование и проведение анализа тренировочных работ учащихся. Внесение корректив в планы работы класса и планирование помощи ученикам.

УДК 37.06

Концептуальные основы интеграции общего и дополнительного образования детей

Воровиков Сергей Георгиевич, д.п.н., проф., академик МАНПО, e-mail: sgvorov@mail.ru; **Данилова Татьяна Николаевна**, эксперт отдела теории и методологии дополнительного профессионального образования ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», к.п.н., e-mail: tn-danilova@mail.ru

Аннотация: Статья представляет концептуальные основы интеграции общего и дополнительного образования детей.

Ключевые слова: интеграция общего и дополнительного образования детей, концепция.

Summary: Article represents conceptual bases of integration of the general and additional education of children.

Key words: integration of the general and additional education of children, concept.

Нет ничего практичней хорошей теории. Иммануил Кант[5]

Разработка механизмов интеграции общего и дополнительного образования детей в целях создания единого образовательного пространства в условиях реализации ФГОС общего образования должна осуществляться на основе целостной теоретической концепции: «До

поры до времени, – как справедливо замечают В.А. Лекторский и В.С. Швырев, – деятельность может осуществляться на основе неосознанного применения тех или иных средств и приемов на определенном этапе; однако, когда деятельность усложняется, такое ее осуществление становится невозможным. Достижение исходных целей деятельности в этой ситуации требует осознания и исследования ее средств и регулятивов» [4, с. 7].

В свою очередь конструирование концептуальных основ интеграции общего и дополнительного образования детей невозможно без определения самой сущности многозначного понятия концепция. Традиционно понятие «концепция» (от латинского *conceptio* – понимание, система) рассматривают в двух основных значениях: во-первых, как вездущий замысел, основная точка зрения, определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений; во-вторых, относительно целостная, структурированная совокупность взглядов, представлений, идей [10, с. 112-113]. Мы будем использовать понятие «концепция» во втором значении, более конкретном и полном.

При этом очевидна управленческая и практическая направленность теоретической рефлексии интеграции общего и дополнительного образования детей, способствующая, с одной стороны, осознанному осуществлению единого образования детей, с другой – определению перспективных направлений развития данной интеграции. Так, У. Оучи дает следующее определение: «Концепция – основа управления и функционирования, в ее окончательном виде должна стать стержнем всей системы управления организацией» [6, с. 125]. В «Словаре-справочнике менеджера» концепция определяется как «комплекс ключевых положений (идей, принципов), дающих целостное представление о каком-либо явлении и событии, способствующих достаточно глубокому их пониманию, определяющих методологию и организацию практической деятельности» [8, с. 216-217].

Существуют различные подходы к определению состава основных структурных компонентов концепции [2, с. 85]. Подавляющее большинство исследователей признает, что концепцию «нельзя считать законченной и полностью проявленной структурой» [9 с. 81-83]. Напротив, концепция как связанное смысловое единство обладает значительным потенциалом подвижности, в этом проявляется ее способность к развитию. Представления о жесткой логической структуре научной теории, в которой четко определены все ее внутренние взаимосвязи, относятся в большей степени к завершенным теориям, которые излагаются в школьных и вузовских учебниках, и в меньшей степени к реальному ходу научного познания и решения проблем образования. Таким образом, *теория* – это сложное концептуальное образование, ее трудно представить в виде универсальной для всех наук логической конструкции, ее структурные компоненты объединены между собой большим количеством разнообразных связей. И тем не менее, такую структуру концепции необходимо определить, ибо благодаря ее системному характеру и возможно выполнение тех функций, которые реализует любая научная теория.

В настоящее время принято определять следующие основные функции научных теорий [1, с. 442-449]:

- Во-первых, фундаментально-теоретические функции: *конститутивная* и *общерационализирующая*. *Конститутивная функция* (лат. *constituere* – выстраивать, учреждать) проявляется в способности научной теории определять свой объект изучения, формировать предметную область. *Общерационализирующая функция* продолжает конститутивную и проявляется в том, что научная теория является новым вкладом в рациональное понимание действительности.

- Во-вторых, методологические функции: *инструментальная* и *эвристическая*. *Инструментальная функция* проявляется в готовности теории формировать свой определенный методологический аппарат, который иницируется и раскрывается контекстом данной теории. *Эвристическая функция* заключается в способности теории продуцировать новые проблемы, открывать перспективы будущих исследований, способствовать выдвижению новых идей. В связи с этой функцией теории часто приводят знаменитые слова А. Эйнштейна: «Лучший удел физической теории состоит в том, чтобы указывать путь создания новой, более общей теории, в рамках которой она остается предельным случаем» [12, с. 568].

- В-третьих, конкретно-познавательные функции: *интерпретационная*, *описательная*, *систематизирующая*, *объяснительная*, *прогностическая*. *Интерпретационная функция* состоит в способ-

ности теории истолковать изучаемый объект, ответив на вопрос «что это?». *Описательная функция* проявляется в характеристике изучаемого объекта в процессе ответа на вопрос «каков этот объект?». *Систематизирующая функция* направлена на создание некой упорядоченности в структуре изучаемых данных, предложив определенные типологии, классификации. *Объяснительная функция* призвана выдвигать гипотезы о причинах, законах функционирования и развития изучаемого объекта, отвечая тем самым на вопрос «почему этот так?». *Прогностическая функция* позволяет теории служить инструментом достоверных и проверяемых предсказаний, которые способствуют применению теории на практике.

- В-четвертых, технологически-ориентированные функции призваны обеспечить разработку соответствующей базы для управления функционированием и развитием исследуемых или управляемых объектов, проектирования и создания новых объектов с определенными свойствами.

Данный перечень функций научной теории обуславливает определенные требования к структуре теоретической концепции интеграции общего и дополнительного образования детей. В основу структуры нашей концепции положены представления о структуре научной теории философов И.В. Кузнецова [3, с. 30-42], Е.В. Ушакова [11, с. 232-237]. В связи с тем, что научная теория не может быть сведена к изложению только ее основных утверждений, выделяют три составляющие теории: **основание**, представляющее общий предпосылочный контекст, на котором базируется теория; **ядро**, состоящее из совокупности основных положений, составляющих методологические основы; **приложение**, заключающееся в совокупности механизмов применения данной теории на практике.

1. **ОСНОВАНИЯ** концепции интеграции общего и дополнительного образования детей:

1.1. Конвергенция наук и технологий, изменения актуальной социально-культурной ситуации в системе отечественного образования.

1.2. Требования стратегических законодательных и нормативно-правовых документов, инициирующих модернизационные процессы интеграции общего и дополнительного образования детей.

1.3. Ключевые положения отечественной и зарубежной философии образования и педагогики, определяющие идеологическую платформу интеграции общего и дополнительного образования детей.

2. **ЯДРО** концепции интеграции общего и дополнительного образования детей.

2.1. Системный подход как основной метод конструирования концепции.

2.2. Закономерности интеграции общего и дополнительного образования детей, являющихся фундаментом теоретической концепции.

2.3. Принципы, синтезирующие в себе объективность закономерностей и характерные черты интеграции общего и дополнительного образования детей.

2.4. Подходы к интеграции общего и дополнительного образования детей.

3. **ПРИЛОЖЕНИЕ** концепции проявляется в направлениях образовательной и научно-методической деятельности по разработке, теоретическому обоснованию и апробации учебно-методического и управленческого сопровождения интеграции общего и дополнительного образования детей. Модель и механизмы интеграции метапредметного общего и дополнительного образования детей.

Таков абрис возможных состава и структуры концепции интеграции метапредметного общего и дополнительного образования детей, которую еще предстоит разработать, теоретически обосновать и нарастить соответствующим дидактико-методическим и управленческим сопровождением.

1. Войшвилло Е.К. Логика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений/ Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 528 с.

2. Ильин В.В. Теория познания. Введение. Общие проблемы. – М.: МГУ, 1993. – 168 с.

3. Кузнецов И.В. Избранные труды по методологии физики: На подступах к теории физического познания. – М.: Наука, 1975. – 296 с.

4. Лекторский В.А. Методологический анализ науки/ В.А. Лекторский, В.С. Швырев// Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1962. – С. 7-44.

5. Нет ничего практичнее хорошей теории [Электронный ресурс]. Адрес: <http://eidograph.livejournal.com/90155.html>

6. Оучи У. Б. Методы организации производства: теория Z. Японские и американские подходы: Пер с англ. – М.: Экономика, 1984. – 184 с.

7. Переверзев В.Н. Логистика: Справочная книга по логике. – М.: Мысль, 1995. – 221 с.

8. Словарь-справочник менеджера/ Под ред. М.Г. Лапусты. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 608 с.

9. Смирнов И.Н. Философия/ И.Н. Смирнов, В.Ф. Титов. – М.: Изд-во РЭА, 1998. – 288 с.

10. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения/ Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 320 с.

11. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки. – М.: Издательство «Экзамен», 2005. – 528 с.

12. Эйнштейн А. Собр. научных трудов: В 4 т. Т.1. – М.: Наука, 1965. – 682 с.

УДК 37.013

Дополнительное образование как воспитательный ресурс развития детей в современном социуме

Верясова Елена Сергеевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе первой квалификационной категории МБУ ДО «Детская школа театральных искусств «Браво», г.о. Королёв e-mail: gumensaje@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается дополнительное образование как воспитательный ресурс социального развития детей. Особое внимание уделяется позитивной роли личности педагога дополнительного образования в формировании ценностных ориентаций порастающего поколения.

Abstract. In article additional education as an educational resource of social development of children is considered. The special attention is paid to a positive role of the identity of the additional education teacher in formation of valuable orientations of the overgrowing generation.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, социализация, ценностные ориентации, творчество, педагог дополнительного образования.

Keywords: additional education of children, socialization, valuable orientations, creativity, additional education teacher.

От правильного воспитания детей зависит благосостояние всего народа. Дж. Локк

В современном мире в условиях перехода РФ от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы системе образования и социализации человека. Все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования. Согласно Концепции развития дополнительного образования детей миссия современного дополнительного образования заключается в полном обеспечении права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков [2].

Дополнительное образование направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании. Подобные направления на сегодняшний день актуальны как никогда, в особенности для развития детей в современном социуме. Дополнительное образование выступает как важное звено во взаимодействии социума с подрастающим поколением. Дополнительное образование решает социально значимые проблемы такие как: обеспечение занятости детей и их

социальной адаптации, профилактика асоциального поведения, формирование здорового образа жизни.

При анализе воспитательных ресурсов дополнительного образования необходимо учитывать влияние социокультурной среды взросления детей. Современная ситуация развития ребенка, характеризуется стремительным техническим прогрессом, в ходе которого социальная среда стала неразрывно связана с глобальной информатизацией и высокой технологичностью основных сфер жизни человека: общение детей через социальные сети (Instagram, Facebook, ВКонтакте, Twitter и т.д.), интерактивные компьютерные игры, возрастающее значение наличия новейших гаджетов, как индикаторов социального статуса ребенка среди сверстников. При наличии достаточного количества свободного времени, дети стремятся заполнить его по средствам сети Интернет, что нередко ведет их к включению в различные асоциальные группы.

В этом смысле дополнительное образование содержит огромные потенциальные возможности оказать социально-педагогическую поддержку детей в трудный период, если не предотвратить сам кризис, то – смягчить его протекание. Посещая детское объединение ребенок под руководством взрослого получает социальный опыт, осваивает навыки культуры общения как со взрослыми, так и со сверстниками, усваивает нормы поведения принятые в обществе, учится сотрудничеству, поиску компромиссов.

Ребенок, посещая организацию дополнительного образования, становится членом микросоциума – группы (объединения) сверстников, обобщенных общими интересами, выполняющих определенные задачи, достигающих намеченных целей под руководством педагога дополнительного образования. Обязательность и свобода выбора деятельности дополнительного образования есть отличительная черта и конкурентное преимущество перед школьным образованием, которое выступает «обязательным», «навязанным», и впоследствии вызывает неприятие, отторжение, негатив, свойственные кризисным периодам взросления детей. В своей работе с группами детей педагог дополнительного образования контекстно по средствам творческой и научно-исследовательской деятельности актуализирует социокультурные нормы и ценности. Здесь важно отметить положительное влияние педагогического общения взрослого с подрастающим поколением на развитие эмоционально-ценностного отношения к духовности, человеческой культуре и истории, позитивной социальной активности личности. Вариативность дополнительного образования дает возможность педагогу моделировать «ситуацию успеха» индивидуально для каждого обучающегося, что позволяет решить ряд проблем в сфере воспитания детей: повышение мотивации к обучению, гармонизация отношений детей со взрослыми, профессиональное самоопределение, развитие способностей к постоянному самообразованию, самопознанию, рефлексии. Вместе с тем, средствами дополнительного образования у детей появляется возможность удовлетворить практически все категории потребностей (по А. Маслоу): потребность в безопасности (чувство уверенности, избавление от страха и неудач), потребность в принадлежности, потребность в уважении (достижении успеха, одобрения, признания), познавательные потребности (знать, уметь, исследовать), эстетические потребности (гармония, порядок, красота), потребность в самоактуализации (реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности),

Одним из главных принципов современного дополнительного образования детей является самостоятельный выбор направленности деятельности, объединения и педагога. Под руководством специалиста постепенно у детей формируются социальные компетенции, посредством раскрытия и реализации творческого потенциала в различных видах деятельности. Ярким примером профилактики асоциальных явлений среди детей является театр (театрализованное действие). Театр не только раскрывает творческий потенциал ребенка, но предоставляет возможность адаптироваться в современной социальной среде.

Театр – это, прежде всего искусство действия. Театральная постановка несет в себе ценностно-смысловую нагрузку, как для актера-ребенка так и для зрителя-ребенка. Актер-ребенок, проигрывая роль, получает разнообразный социальный опыт и проживает его на сцене. Зритель – ребенок имеет возможность посмотреть со стороны на различные жизненные ситуации, поступки людей и их последствия, дает свою оценку, а так же имеет возможность оценить свое поведение и внести коррективы. Вместе с тем, театрализованная деятельность способствует развитию уверенности в себе, позволяет эффективно бороться со страхом публичных выступлений.

Дополнительное образование способствует развитию ребенка как многогранной личности, оказывает неоценимую помощь в ранней профессиональной ориентации и профессиональном самоопределении подростков. В объединениях различных направленностей имеются широкие возможности подготовки обучающихся к осознанному выбору рода деятельности. Именно в выбранной направленности ребенок получает первичные профессиональные навыки, и обычно в дальнейшем выбирает профессиональную деятельность, связанную с направленностью дополнительного образования, которое он посещал. Интересно отметить, что социологическое исследование, проведенное НИУ «Высшая школа экономики» в 2013 году показало, что большинство педагогов дополнительного образования тоже в детстве получили опыт посещения организаций дополнительного образования. Так, лишь 4.5% нынешних педагогов организаций дополнительного образования не занимались в детские годы дополнительным образованием. При этом 41.3% опрошенных посещали школьные кружки, секции клубов, музыкальные (художественные) школы, в детских школах искусств обучались – 37.8%, в спортивных школах – 29.9%, в различных организациях дополнительного образования (внешкольных учреждениях) вида «дворец творчества детей», «станция юных туристов», «дом детского творчества» – 18.7%, в домах, дворцах культуры – 11.1% [3, с.13]. Таким образом, мы видим, что посещение организации дополнительного образования способствует ранней профессиональной ориентации детей.

Специфика профессиональной деятельности педагога дополнительного образования состоит в том, чтобы в своей работе учитывать многообразие природных задатков детей и создавать возможность для их раскрытия, а так же оказывать помощь в определении направления деятельности, в которой индивидуальные способности получат эффективное развитие. Воспитательная цель системы дополнительного образования – формирование гармоничной, творчески активной личности, способной чувствовать ответственность за себя и окружающий мир. Вышеизложенные воспитательные возможности современных организаций дополнительного образования позволяют рассматривать их образовательное пространство как ценный ресурс развития личности в современном социуме.

1. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.

2. Концепции развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 года № 1726-р.

3. Педагоги учреждений дополнительного образования детей как социально-профессиональная группа: мотивации, структура и условия труда, 2013. Информационный бюллетень. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. – 60 с.

УДК 37.026.6

Приемы и способы повышения учебной мотивации у учащихся

Дадонова Ирина Анатольевна, НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон», зам. директора по УВР, E-mail: ika1963@yandex.ru

Аннотация. В статье автор рассматривает важность личностно-ориентированного, индивидуализированного обучения. Описывает исследование проблем понижения

мотивации в НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон», выявляет причины повышения учебной мотивации среди учеников 8-11 классов.

Ключевые слова: учебная мотивация, интеллект-карты, карта учебной темы, радиантное мышление, ассоциативное мышление, приемы педагогической деятельности.

Methods and approaches of increasing school motivation in students

Dadonova Irina Anatolievna, , private nonprofit educational institution secondary school "Center for education "Samson", Deputy Director of EP

Summary. The topic of learning motivation and improve the quality of education in the light of requirements of Federal state educational standard quite up to date. The author focuses on learner-centered, individualized learning. Conducts research on problems of lowering of motivation in "Educational Center "Samson", and also notes the reasons for the increase of learning motivation among pupils of 8-11 classes.

Keywords: learning motivation, mind maps, educational map themes, radiant thinking, associative thinking, the techniques of pedagogical activity.

В основе современных тенденций развития системы обучения школьников в рамках российского образования лежит системообразующее требование к результатам образования, зафиксированное в положениях ФГОС. Требования федерального государственного образовательного стандарта затрагивают не только предметные, но и мета-предметные, и личностные результаты, которых должен достичь учащийся по окончании каждой ступени образования. Все чаще акцентируется важность личностно-ориентированного, индивидуализированного обучения [3].

Развитие личности школьника в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, т.е. способностью ученика к саморазвитию, самосовершенствованию, умению учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию обучающихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. В формировании учебной мотивации, несомненно, особо значимым является интерес. Интерес ребенка к окружающему миру и конкретному учебному предмету служит необходимой предпосылкой обучения. При наличии устойчивого интереса значительно облегчается процесс развития у него когнитивных (познавательных) функций и жизненно важных умений. Интерес ребенка к новому становится мотивом исследовательской деятельности, которую выдающийся психолог Жан Пиаже называет «активным экспериментированием и обнаружением новых возможностей». У школьника, испытывающего интерес к изучаемой теме, возникает желание исследовать, расширять свой кругозор путем получения новой информации. Однако нужно учитывать и то, что человек включается в любую деятельность только тогда, когда это нужно именно ему, когда у него имеются определенные мотивы для ее выполнения. Поэтому учителю важно знать причины порождающие у учащихся мотив к учению, для того, чтобы регулировать их проявление.

В школе «Самсон» был проведен опрос учителей, родителей и учеников, суть которого выяснить: почему повышается учебная мотивация и каковы причины ее снижения. По мнению учителей и родителей существуют проблемы (снижение мотивации): перегрузка информацией, много предметов в среднем звене; информация стала доступной, потеряла свою ценность, учитель перестал быть основным носителем информации; учеба перестала быть основной целью современных подростков; отсутствие ответственности обучающейся стороны, отсутствие реальных форм наказания к неуспевающим; авторитарный и опекунский стиль руководства в учебном процессе перестал быть действенным; потребительское отношение родителей к школе; у многих воспитание сводится к «содержанию» и «результату»; стали хуже учить, часто идет натаскивание учеников; неинтересные однообразные уроки.

По мнению учеников 8-11 классов мотивация снижается по причинам: лень; много лишнего материала или большой объем материала, который необходимо усвоить и запомнить за короткое время; перегрузка, сильная усталость, недосып, слабое здоровье; проблемы в семье; хочется проводить время не за домашними заданиями, а на улице, за компьютером и другими подобными занятиями; весна, теплая погода, внешкольная жизнь; некоторые учителя своим отношением к ученикам отвергают интерес к предмету; личные отношения: учитель-ученик, ученик-учитель; отсутствие самомотивации, собственные учебные принципы; неинтересные уроки, неинтересное преподнесение материала по некоторым предметам; предмет вызывает трудности.

Причины повышения мотивации по мнению учеников 8-11 классов: желание получить знания; самореализация и достижение целей своего бытия в будущем; достижение высоких результатов (ЕГЭ, ОГЭ); интересное преподнесение материала; нравится предмет, так как нравится область изучения; интересно узнать что-то новое; патриотизм; личные качества учителя. Мотив – это либо кратковременное состояние, либо стабильное качество личности (когда ученику хочется так делать или поступать всегда). Обычно в душе школьника одновременно присутствуют и борются различные, а то и взаимопротиворечащие мотивы. Характер и результат его познавательной деятельности зависит от того, какой мотив возобладаст, станет решающим. Задача учителя (и весьма непростая) заключается как раз в том, чтобы обеспечить возникновение, сохранение и преобладание в душе школьника именно мотивов учебно-познавательной деятельности.

Современные требования к качеству школьного образования меняют установки педагога и методы обучения: совместная с детьми работа по осмыслению и принятию цели предстоящей деятельности и постановке учебных задач; учет возрастных особенностей школьников; выбор действия в соответствии с возможностями ученика; использование проблемных ситуаций, споров, дискуссий; нестандартные формы проведения уроков; создание ситуации успеха; создание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества на уроке; использование групповых и коллективных форм организации учебной деятельности; эмоциональная речь учителя; использование познавательных и дидактических игр, игровых технологий; применение поощрения и порицания; вера учителя в возможности ученика (сравнение его самого сегодняшнего с ним вчерашним).

Во время опроса многие ученики говорили о трудности запоминания материала. Чтобы помочь ученикам, целесообразно вспомнить о применении метода образного мышления. Любые услышанные слова можно изобразить с помощью ассоциаций, а для воспроизведения достаточно вспомнить и представить созданные картинки. Обычный эксперимент доказывает вышесказанное. Ученику медленно перечисляются десять слов (слова могут быть любые, не связанные между собой), которые он должен повторить в том порядке, в котором они звучали. Пример: Поезд, лампа, чай, пальма, обезьяна, банан, море, корабль, дом, собака. Как правило, повторение происходит, но хаотично, а иногда не в полном объеме. Затем ученику предлагается использовать созданные картинки к словам. Посмотрев на образы, респондент по памяти безошибочно повторяет слова в том порядке, в котором необходимо. Результаты данного эксперимента подтверждают ту мысль, что запоминание с помощью образов представляют собой эффективный учебный метод. Создание образов способствует более эффективному запоминанию нежели простое горизонтальное записывание (конспектирование).

В своей знаменитой книге «Супермышление» Тони Бьюзен дал рождение теории интеллект-карт (Mind Maps). Автор книги убежден, что используя «радиантное мышление» можно научить любого человека любить учиться. Термин «радиантное мышление» (от «радианта» – точки небесной сферы, из которой как бы исходят видимые пути тел с одинаково направленными скоростями, например, метеоритов одного потока)

относится к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект [1].

В своей работе «Достижение прогнозируемых результатов» В.В. Лебедев пишет: «Важнейшая обязанность современного образования – дать нашим детям возможность «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [2]. Автор упоминает интеллект-карты Тони Бьюзена и предлагает аналог: карту учебной темы. Карта учебной темы дает возможность систематизировать понятийный аппарат и зафиксировать всю информацию, которую предстоит освоить ученикам.

Карта учебной темы обычно разрабатывается в двух видах: сначала учитель делает ее для себя, а затем на уроке вместе с учениками. В процессе составления схемы все события, элементы, понятия, выводы представляются наглядно. Вот и подтверждение «радиантного мышления», где проблема обозначается в центре, а от нее отходят лучи, взаимосвязанные общей темой. Интересно, что Тони Бьюзен начинал разрабатывать свою теорию интеллект-карт целиком на основании собственных изысканий на тему природы памяти, а также значения мнемоники в познании. В.В. Лебедев утверждает, что учитель, побуждающий ученика искать смысл происходящего, рефлексировать собственное поведение, принимать ответственные решения и совершать другие, использует «метадействия», что позволяет учащимся более эффективно адаптироваться к реалиям окружающего мира. Имеет смысл вспомнить, что схемы, ассоциации, образы – иными словами карты использовали многие великие деятели. До нас дошли бесценные схемы Леонардо да Винчи, Микеланджело, Исаака Ньютона, Альберта Эйнштейна, Ван Гога, Томаса Эдисона, Чарльза Дарвина.

Существует огромное множество приемов педагогической деятельности, повышающих учебную мотивацию у детей. Приведу лишь некоторые из них: *прием “Нестандартный вход в урок”* (нетрадиционное начало урока, каждый урок начинается по-новому), универсальный прием ТРИЗ (*ТРИЗ — теория решения изобретательских задач*, начатая Генрихом Сауловичем Альтшуллером и его коллегами в 1946 году), направленный на включение учащихся в активную мыслительную деятельность с первых минут урока. Учитель начинает урок с противоречивого факта, который трудно объяснить на основе имеющихся знаний; *приём “Отсроченная отгадка”* (загадка в виде исторического события задается в начале урока, в конце ученики должны ее разгадать); *прием «Альтернатива»* (учащиеся получают рабочую карточку, на которой написана определенная проблема и ряд альтернативных предложений ее решения. Каждый учащийся должен самостоятельно выбрать только одну из предложенных альтернатив и объяснить свой выбор); *прием «Блиц - опрос по цепочке»*, *прием “ИДЕ-АЛ”*, *прием «Хочу спросить»*, *прием «Домино (ЛОТО)»*, *прием «Аукцион»*, *прием «трех цветов»* и множество других несомненно важных и результативных.

Работа учителя рассматривается как одна из важнейших профессий на свете, поскольку учителя имеют дело с тем, что большинство ценит превыше всех богатств, – человеческим интеллектом [4]. Задача учителя направить этот интеллект в нужное русло, прочно закрепить фундамент (имеющиеся знания) и затем постепенно надстраивать на базу новые постройку (приобретенные знания). Дети всегда ждут, чтобы их одобрили. Даже если нет оценки, они всегда в ожидании улыбки, взгляда, жеста. Ведь похвала окрыляет. И тут только от нас, учителей, зависит, чтобы дети ценили не только мнение учителя, но и мнение одноклассников. Ведь работа над формированием личностных результатов на уроке также важна, как и работа над другими результатами.

1. Бьюзен Тони. Супермышление. – Минск: Издательский дом: ООО «Попурри», 2003г. URL: http://royallib.com/book/byuzen_toni/supermishlenie.html

2. Лебедев В.В. Образовательная технология «Достижение прогнозируемых результатов»: теория и практика. - М.: АПК и ППРО, 2011. – 368с.

3. Структуризация содержания и процесса эффективного обучения в рамках реализации ФГОС /Авт. коллектив В. В. Лебедева. – М.: ИЛЕКСА, 2013. – 304 с.

4. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.: Педагогический поиск, 2001г.– 384с.

УДК 37.014

Глобальные тенденции в мировом образовании XXI века

Трушковская Ирина Александровна, магистрант 1 курса кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, email: ia.trushkovskaya@sep.mpgu.edu

Аннотация. В статье анализируются глобальные тенденции современного образования. описываются нововведения технологически опосредованного обучения, которые оказывают значительное влияние на образование в мире, выявляется связь современных технологий с теорией адаптивного обучения, которая была разработана в научной школе Т.И. Шамовой. Обращается внимание на реализацию подобных технологий в современной отечественной образовательной практике в технологии ИСУД. Автор делает вывод, что применение подобных технологий в России будет зависеть, в том числе, от ресурсной обеспеченности образовательных систем.

Ключевые слова: массификация образования, технологически опосредованное обучение, адаптивное обучение, самообразующаяся среда, электронное портфолио

Global trends in world education in the XXI century

Trushkovskaya Irina Aleksandrovna, graduate student of 1 course of the Department of management of educational systems, Moscow state pedagogical University

Abstract. The article analyzes global trends of modern education. describes the innovations and technologically mediated learning, which can have a significant impact on education in the world. there is the connection between modern technologies with the theory of adaptive learning, which was developed in the scientific school of I. T. Chumovoy. Attention is drawn to the implementation of such technologies in the modern domestic practice in educational technology ISUD. The author concludes that the application of such technologies in Russia will depend, including, from the resource provision of the educational systems.

Keywords: massification education, technologically mediated learning, adaptive learning, self-generated environment, e-portfolio

Глобализация, возникшая первоначально как экономический феномен, в настоящее время распространяется и на многие аспекты образования. Болонская декларация послужила катализатором к реформированию национальных систем образования. Эти процессы сопровождаются обострением проблем, ведут к радикальным изменениям в этой сфере и формированию новой образовательной системы. С одной стороны, происходит выход процесса образования за пределы определенного возраста и старых институтов: люди начинают учиться раньше, заканчивают позже, учатся и в школе, и дома, и в пути. С другой стороны, революция в информационных технологиях активно проникает в сферу образования – происходит повышение производительности учебного труда, радикальная индивидуализация учебных траекторий и рост аутентичности учебного опыта. Ниже перечислены некоторые тенденции развития образования, которые представляются нам наиболее значительными.

Массификация – социальный аспект изменений в образовании. Основной современной мега-тенденцией в мировом образовании является его массификация – увеличение массовости и продолжительности образования. Декларация тысячелетия ООН провозгласила: «Мы также преисполнены решимости: обеспечить, чтобы ... во всем мире... девочки и мальчики имели равный доступ ко всем уровням образования» [1].

Это положение фиксирует революционные изменения в образовании: если в 1950-е в мире насчитывалось менее миллиарда грамотных людей, то сейчас их 3,5 млрд. За последние 22 года количество учителей удвоилось, из почти элитной профессии (до начала Второй мировой войны) она превратилась в сверхмассовую. Об этом говорится в докладе научного руководителя Института образования НИУ ВШЭ Исаака Фрумина «Контур образования будущего. Социальный аспект» [5]. Здесь же приводятся факты о продолжительности обучения в современном мире. Этот период постоянно растет и, согласно прогнозам, к 2060 году может составить в России 20 лет (речь идет о среднем и высшем образовании). Для сравнения - в США тот же показатель будет равняться 25 годам.

Ключевая причина описанных выше изменений – экономическая. Возникают более высокие требования к квалификации тех, кто выходит на рынок труда, снижается предсказуемость рынка труда, происходят изменения в его характере, появляются виртуальные рабочие места.

Технологически опосредованное обучение. В рамках Отчёта о будущем высшего образования центрами Pew Internet and American Life Project были сформулированы прогнозы об изменениях в высшем образовании в 2020 году. 39% специалистов сказали, что высшее образование не будет значительно отличаться от сегодняшнего. Но 60% считают, что высшее образование будет совсем другим: с широким применением телеконференций и дистанционного образования [7]. Такой подход можно определить как технологически опосредованное обучение.

Массовые открытые онлайн курсы. Одной из самых революционных образовательных технологий являются массовые открытые онлайн-курсы (massive open online course - MOOCs). Самая академическая MOOC платформа – проект EDX [14], совместный некоммерческий продукт Массачусетского технологического института (MIT), университета Гарварда и университета Беркли для бесплатного дистанционного обучения всех желающих - соответствует самому высокому университетскому уровню и рассчитан на международную аудиторию.

Однако, по мнению ученых из Университета Карнеги Меллон, просмотр видео-лекций является довольно неэффективным способом обучения. Так был изучен курс по введению в психологию, открытый Институтом технологии Джорджии на образовательной платформе Coursera [12]. Студентам традиционного MOOC (на большую часть состоящего из просмотра лекций) удалось набрать до 57% очков, в то время как в группе, выбравшей расширенную версию, включавшую интерактивные материалы, этот показатель был равен 66%. Когда же студенты комбинированного курса выполнили интерактивные задания, они показали результаты в 6 раз выше, чем те, кто только читал тексты и смотрел видео. По мнению авторов исследования, студентам следует предложить более сложные задания, требующие по-настоящему задуматься, а не просто поставить галочку.

Согласно данным Исследовательского центра муниципального колледжа при Колумбийском университете, около семи миллионов человек (а это примерно треть всех студентов американских вузов) участвовали или участвуют в «традиционных онлайн-курсах». Центр провел девять социологических исследований, изучив сотни тысяч курсов штатов Вашингтон и Вирджиния. Выводы довольно неутешительны [9] - дистанционно обучавшиеся студенты колледжей в среднем хуже усваивают программу и чаще «заваливают» экзамены, чем студенты, посещающие традиционные занятия. Многие студенты вузов не умеют учиться самостоятельно, не умеют правильно распределять время и просто неспособны овладеть даже базовыми знаниями математики или английского без помощи преподавателя.

Таким образом, без существенного усовершенствования методик дистанционного обучения, вузам нет смысла более активно интегрировать онлайн-занятия в учебный процесс.

Перевернутые классы. Перевернутый класс (flipped classrooms) – педагогическая модель, в которой типичная подача лекций и организация домашних заданий меняются местами. Видео-лекции создаются преподавателем и размещаются в интернете или хранятся на сайтах педагогов в формате подкаста (т.е. оцифрованная видеозапись или радиопередача, размещенная в интернете для загрузки на персональные аудиоустройства). Ценность перевернутых классов в возможности использовать учебное время для обсуждения содержания лекции, проверить свои знания и взаимодействовать друг с другом в практической деятельности.

Геймификация. Дидактический смысл геймификации — вычленив из игры игровые механики, структуру и каркас и применить их в неигровом обучающем контексте. Сайт образовательного телеканала KQED [15] приводит данные о резком увеличении количества образовательных приложений для смартфонов. Примечательно, что больше 80% таких приложений в iTunes предназначены для школьников [9]. Наиболее популярными в этой категории стали приложения, развивающие навыки письма, программирования, используя игровые методики.

Гибридное (смешанное) обучение. Смысл гибридного смешанного обучения (blended learning) в том, чтобы сочетать обучение за компьютером и общение с живым учителем. В таком обучении есть возможность выстроить по-настоящему индивидуальную образовательную траекторию и дать обучающемуся инструмент управления своим обучением. Обучающийся становится реальным субъектом учения, управляющим своей программой обучения, который не может перейти на следующий уровень, пока не освоит предыдущий блок. При этом, очевидно, классно-урочная система практически исчезает, так как не остается ни традиционных классов, ни уроков.

Самообразующая среда – адаптивное обучение, метод больших данных. Реализации индивидуального обучения в самом ближайшем будущем будут способствовать Learning Analytics (учебная компьютерная аналитика) и Big Data (большие данные) – самообразующие учебные среды [4]. На основании базы данных, фиксирующей и анализирующей все учебные действия обучающегося, искусственный интеллект будет выстраивать индивидуальную траекторию и учебный план по ее реализации.

В современной отечественной образовательной практике такой подход реализуется в технологии ИСУД, основой которой является классификация внешних и внутренних ресурсов обучающегося по одной матрице, что позволяет быстро и эффективно проектировать индивидуальную образовательную программу для каждого ученика [3]. Автор технологии ИСУД Н.Л. Галеева вводит понятие дидактического потенциала учебных заданий, обозначающее перечень внутренних ресурсов обучающегося, необходимых для выполнения данного задания. Показано, что выявление дидактического потенциала форм, видов и способов учебной деятельности, спроектированных учителем и/или представленных в компьютерных и сетевых образовательных программах, обеспечивает возможность проектировать персональные образовательные траектории для каждого обучающегося [13].

Big Data позволяют сделать очень много интересных выводов, благодаря им педагогика превращается в точную науку, процесс обучения становится более точным. Кроме того, они делают возможным существование следующей технологии — адаптивного обучения, основа разработки которого реализована в научной школе Т.И. Шамовой [6].

Электронное портфолио – альтернатива академическому диплому. В 2011 году компания Mozilla представила продукт «Открытые бейджи 1.0» (Open Badges 1.0), бесплатную программу, позволяющую представить навыки, полученные за время обучения, посредством цифровых бейджей. Бейджи могут храниться в цифровых «рюкзаках», которые отражаются в резюме, на сайтах поиска работы и в профилях социальных сетей. По заявлению компании Mozilla, в проекте «Открытые бейджи» участвует более 600 компаний, среди которых Университет Карнеги-Меллон, Иллинойский университет, а также такие организации, как NASA и Смитсоновский Инсти-

тут. "Мы собираемся привести мир к состоянию, когда академические результаты важнее того, как они были получены" [11, Бен Вилдавский].

В 2014 году компания Ernst & Young, крупнейший рекрутер выпускников в Великобритании, объявил об исключении пункта об образовании из требований к соискателям. По мнению руководства компании, нет никаких свидетельств того, что академический успех коррелирует с достижениями в дальнейшей жизни [9]. Научные степени будут по-прежнему приниматься во внимание, но не смогут сыграть ключевой роли.

Можно сделать вывод, что в настоящее время образовательные институты претерпевают значительные изменения, связанные как с положительными, так и отрицательными последствиями глобализации. В изменениях в образовании сталкиваются два противоположно направленных начала – повышение его качества и экономической эффективности.

Наблюдающиеся тенденции в мировом образовании нельзя игнорировать. В Открытом университете Великобритании британские эксперты в докладе об инновациях в педагогике 2014 года выделили десять уже существующих нововведений, которые в ближайшие годы окажут самое значительное влияние на образование в мире [2]. Однако успех применения подобных технологий в России будет зависеть не только от того, насколько целенаправленно и конструктивно инновации будут решать задачи по устранению недостатков существующей системы образования и удовлетворять все возрастающие образовательные потребности российского общества, но и от ресурсной обеспеченности образовательных систем.

1. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций (Принята в г. Нью-Йорке 08.09.2000 Резолюцией 55/2 на 8-ом пленарном заседании 55-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН) [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml

2. Ежегодный доклад Открытого университета Великобритании об инновациях в педагогике [Электронный ресурс]. Адрес: http://openeducationeuropea.eu/sites/default/files/news/Innovating_Pedagogy_2014.pdf

3. Галеева Н.Л. Образовательная технология ИСУД: реализуем требования ФГОС к образовательным результатам и условиям, обеспечивающим учебный успех ученика. М.: «Книга по Требованию», 2013. – 220 с.

4. Сидоркин, А.М. Мировые тенденции развития образования. Лекция ГБОУ ДПО (повышения квалификации) г. Москвы «Учебно-методический центр развития образования в сфере культуры и искусства» [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.youtube.com/watch?v=0vBO_IutONQ

5. Фруммин, И.Д. Контуры образования будущего. Социальный аспект. Открытая лекция из цикла «13 лекций о будущем» Агентства стратегических инициатив [Электронный ресурс]. Адрес: http://asi.ru/media/16670?sphrase_id=799472

6. Шамова Т.И. Управление образовательными системами. /Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. – Владос, 2002. - 320 с.

7. Roscorla T. What Will Higher Education Look Like in 25 Years? [Электронный ресурс] Адрес: <http://www.govtech.com/What-Will-Higher-Education-Look-Like-in-25-Years.html>

8. Shane K. Saving our Education System with Gamification [Электронный ресурс] Адрес: <http://gamification.co/2013/02/28/saving-our-education-system-with-gamification>

9. Sherriff L. Ernst & Young Removes Degree Classification From Entry Criteria As There's 'No Evidence' University Equals Success [Электронный ресурс]. Адрес: http://huffingtonpost.co.uk/2016/01/07/ernst-and-young-removes-degree-classification-entry-criteria_n_7932590.html

10. The Trouble With Online College/ Today's Paper. - February 19, 2013. - P.22

11. Watters A. Mozilla's Open Badges Project: A New Way to Recognize learning [Электронный ресурс]. Адрес: <http://kqed.org/mindshift/2011/08/10/mozillas-open-badges->

project-a-new-way-to-recognize-learning/

12. Wexler E. In Online Courses, Students Learn More by Doing Than by Watching [Электронный ресурс]. Адрес: <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/in-online-courses-students-learn-more-by-doing-than-by-watching/57365>

13. Сайт Технология ИСУД [Электронный ресурс]. Адрес: <http://technologia-isud.ru>

14. Сайт образовательного сервиса EDX [Электронный ресурс]. Адрес: <https://edx.org>

15. Сайт телеканала KQED [Электронный ресурс]. Адрес: <http://kqed.org/education>

УДК 371.398

Дополнительное образование детей как воспитательное пространство развития индивидуальности учащихся

Филатова Марина Николаевна, к.п.н., доцент кафедры внеурочной деятельности ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования, E-mail: filatova_mn@mail.ru

Аннотация. Статья затрагивает ключевую проблему современной педагогики – индивидуализацию и персонификацию дополнительного образования детей, объективно обусловленную потребностями современной науки и практики, приоритетами государственной образовательной политики.

Ключевые слова: индивидуализация, персонализация, персонификация, социокультурная компетентность, дополнительное образование детей.

Summary. Article touches on a key issue of modern pedagogics – the individualization and personification of additional education of children which is objectively caused by requirements of modern science and practice, priorities of the state educational policy.

Keywords: individualization, personalisation, personification, sociocultural competence, additional education of children.

Проблема индивидуализации и персонификации образования в настоящее время приобретает особую значимость в связи с современными тенденциями, которые обозначились в обществе, в системе отечественного образования. В качестве определяющего направления национальной образовательной политики выбран курс на повышение качества результатов образования на разных его уровнях. В контексте данного приоритета актуальной является задача переосмысления представлений о «качественном» образовании, определение того, какие индивидуально усвоенные знания, компетенции, установки являются ключевыми для личной успешности, социально-культурной и экономической модернизации страны в целом. Это означает переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к задаче проектирования пространства персонального образования для самореализации личности. Качественные преобразования должны происходить с учетом реализации современных форм обучения и воспитания, а также пересмотра содержания дополнительных общеобразовательных программ, ориентированных на достижение личностных и метапредметных результатов учащихся.

Поэтому целью и основным результатом образования сегодня является развитие личности учащихся, а именно, развитие субъектных, личностных качеств на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира [11]. В связи с этим сегодня требуется создание условий для развития личности учащихся, ее индивидуальности, т.к. она является основной формой бытия человека в обществе, и от ее развития в конечном итоге зависит и развитие общества. Широкие возможности для решения поставленных задач создает дополнительное образование детей, которое в силу конкурентных преимуществ по сравнению с другими институтами формального образования, является средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум и потому может стать «инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающих поколений» [4]. Оно представляет

собой ту благоприятную полисферу социализации и социального воспитания, в условиях которой можно максимально осуществлять развитие индивидуальности каждого ребенка в ситуации успеха в значимой для него деятельности.

Именно дополнительное образование принципиально расширяет возможности ребенка, предлагая большую свободу выбора, так, чтобы каждый мог определять для себя цели и стратегии индивидуального развития, превращать в ресурс собственные личные качества, а также проектировать и формировать будущие, возможные качества [4]. В связи с этим одной из основных задач реализации Государственной программы города Москвы «Столичное образование» является повышение качества дополнительного образования, как деятельности, направленной на всестороннее развитие и духовно-нравственное воспитание учащихся [3]. Дополнительное образование детей в современных условиях является не только «зоной ближайшего развития» учащихся, его можно назвать «основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности» [4]. Не случайно одним из ожидаемых результатов реализации «Концепции развития дополнительного образования детей» является «создание условий и сформированность компетенций для использования детьми и молодежью ресурсов неформального и информального образования в целях саморазвития, профессионального самоопределения и продуктивного досуга» [4].

Развитию личностных качеств, составляющих основу индивидуальности человека, способствуют индивидуализация и персонификация образования, которые, с точки зрения ученых, являются необходимыми условиями развития способностей и интересов учащихся, успешного их социокультурного развития и самоопределения, а также способствуют осознанию растущим человеком своего отличия от других.

Понятия «индивидуализация», «персонализация», «персонификация» прочно вошли в понятийный аппарат и широко используются в современной педагогике. В последнее время появилось немало работ по изучению индивидуализации отечественного образования. (Л.В.Байбородова, В.В.Беличенко, О.С.Газман, Н.Б.Крылова, Т.М. Ковалёва, Н.А. Нефедова, А.С. Прутченков, Д.И.Фельдштейн и др.). Отдельные аспекты данной проблемы применительно к дополнительному образованию детей отражены в исследованиях А.Г.Асмолова, В.П.Голованова, Т.Н.Гущиной, Е.Б.Евладовой, Б.В.Куприянова, Л.Г.Логиновой, Н.А.Морозовой, Л.М.Митрофановой, и др.

Однако в целом, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, вопросы индивидуализации и персонификации образовательного процесса в условиях дополнительного образования детей не нашли достаточного отражения в педагогической теории и практике.

Одной из сложных задач является разработка инструментов оценки личностных результатов учащихся в дополнительном образовании и внеурочной деятельности. Ведь на самом деле в теории образования нет однозначного мнения по решению данного вопроса. С точки зрения одних специалистов, результат личностного развития не измеряется количественно, о нем можно говорить лишь в общем, без конкретных параметров и показателей. По мнению других, измерение допустимо, так как всегда можно выявить проявление того или иного личностного качества ученика в его поведении, отношении к окружающим, какова динамика его развития по сравнению с предыдущими проявлениями.

Таким образом, объективная необходимость осуществления индивидуализации и персонификации дополнительного образования детей и недостаточная разработанность научно-методических основ данных процессов подчеркивают актуальность настоящей работы. Попытаемся выяснить суть данных понятий применительно к нашему исследованию. Изучив и проанализировав круг психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу о том, что одни исследователи проблемы (А.А.Кирсанов, Н.Н.Гордеева, С.В.Кораблева, И.Э.Унг, Т.М.Ковалева и др.) видят главное назначение

индивидуализации в адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого обучающегося. Они акцентируют внимание на отборе форм, методов и приемов обучения, то есть внешней стороне индивидуализации, идущей от учителя к ученику.

Ряд других ученых (Б.Г.Ананьев, Е.В.Бондаревская, Л.С.Выготский, Л.В.Занков, А.В.Мудрик, В.С.Мухина, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.А.Сластенин, Н.Б.Крылова, Д.И.Фельдштейн и др.) определяют индивидуализацию как процесс присвоения внешнего через внутреннее (присвоенное поведение, ценностные ориентации, мотивы поведения). По их мнению, благодаря индивидуализации развитие ребенка осуществляется не только в направлении становления его как социальной единицы общества, но и по пути формирования индивидуального, личностного.

Как не вспомнить в данном случае и педагогику С.И. Гессена, слова которого особенно актуальны в настоящее время: «Целью образования является не только приобщение ученика к культурным, в том числе научным, достижениям человечества. Его целью является одновременно формирование высоконравственной, свободной и ответственной личности. Своеобразие личности заключается, прежде всего, – в ее духовности. Могушество индивидуальности коренится не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникается ее душа» [2, с.7].

Обобщая и учитывая различные точки зрения по данной проблеме, мы выявили сущность понятия «индивидуализация». Индивидуализация представляет собой процесс создания условий в образовательной среде, направленный на развитие индивидуальности ребенка, которая определяется как характеристика личности и представляет собой совокупность социально-значимых личностных качеств, таких как познавательная активность, гражданская ответственность, социальная активность, коммуникабельность, нравственность, целеустремленность и др.

Индивидуализация не может осуществляться вне реалий общественных отношений. Она предполагает взаимоотношения в социуме, в которые включается ребенок в процессе своей деятельности, развиваясь при этом как личность. Поэтому в понятие индивидуальности включаются не только личностные свойства, находящиеся в стадии развития, но также те потенциалы, которыми обладает учащийся, и которые могут оказаться нереализованными, поскольку их развитие зависит одновременно и от самого ребенка, и от возможностей образовательной среды. В ходе исследования мы также определили, что развитие индивидуальности ребенка является не только результатом, но и представляет собой процесс саморазвития личности.

В современной психолого-педагогической литературе в последнее время часто встречаются термины «персонализация» [9] и «персонификация» образования. Потребность «быть личностью», потребность в персонализации обеспечивает активность включения ребенка (подростка) в систему социальных отношений. Опираясь на концепцию В.А. Петровского, согласно которой персонализация определяется как процесс изменения в системе личностных смыслов и поведенческой активности человека, авторскую позицию А.В. Мудрика, в основе которой лежит развивающая система отношений учащегося, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой – к себе и с самим собой, а также на исследования других ученых, мы определили, что персонализация является внутренней стороной индивидуализации и представляет собой процесс качественных изменений в личностном развитии учащихся, направленный на реализацию их индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, личностных смыслов, поведенческой активности. Изменения проявляются в поступках и действиях учащихся через рефлексию собственной деятельности.

Термин «персонификация» (от лат. «persona» - лицо, и «facere» - делать) обозначает олицетворение, т. е. представление предмета в виде личности [10]. В контексте психолого-педагогических исследований персонифицированное дополнительное образование

можно определить как личностно-ориентированный процесс, направленный на развитие ребенка как самообучающейся личности на основе его потребности к самореализации, самосовершенствованию, самопознанию, саморазвитию. Каждый учащийся, при этом, осуществляет свободный сознательный выбор образовательного маршрута. Это означает, что учащиеся по собственному выбору включаются в исследовательские проекты, творческие занятия, различного вида мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, пробовать и осознавать свои возможности в различных видах деятельности.

Разнообразие и вариативность видов деятельности (культурных практик) должны быть определены и отражены педагогом в рабочей программе, которая может иметь модульную структуру. Каждый из модулей программы должен быть ориентирован на конкретный вид деятельности: познавательную, проектную, культурно-досуговую, коммуникативную, художественно-издательскую, творческую, игровую или какую-либо другую. При отборе содержания программы педагогу нужно учитывать, что целью ее реализации должно стать развитие индивидуальности ребенка. В связи с этим важно предусмотреть, какие социально-значимые личностные качества и компетенции будут развиваться в процессе освоения программы, на достижение каких результатов будет нацелен каждый модуль программы. Таким образом, важно понимать, что содержание программы должно быть ориентировано на развитие личностных качеств учащихся, усвоение знаний и навыков, способствующих их успешной социализации. К таким качествам и навыкам, в числе прочих, относятся ответственность, инициативность, умение работать в коллективе, усвоение норм поведения в обществе и правил этикета, формирование активной гражданской позиции и др.

В связи с этим необходимо наполнить содержание занятий ценностными смыслами, включить тематику социального и культурного характера, изучение материала по культурному и духовному наследию страны. Обобщая, можно сказать, что общим методологическим основанием данного исследования является положение о главенствующей роли личности, ее индивидуальности как непреходящей ценности, о ее развитии в деятельности с учетом принципов демократизации и гуманизации образования.

В связи с этим методологическую основу данного исследования составили важнейшие педагогические теории, среди которых:

- гуманистические теории (Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, В.А. Славенский, В.А. Сухомлинский, Е.Н. Шиянов) рассматривают человека как уникального индивида, целостную личность, стремящуюся к саморазвитию, самоопределению, самореализации. Среди зарубежных ученых наибольший вклад в развитие этой теории внесли А. Маслоу и К. Роджерс.

- философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна о личности как субъекта жизни, которая нашла отражение в трудах отечественных ученых, его продолжателей. (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский).

- культурно-историческая теория Л.С. Выготского, ядром которой является идея о развитии личности как культурно-историческом процессе, о ее «культурном восхождении». Л.С. Выготский рассматривает процесс культурного развития в единстве и взаимодействии внешних и внутренних факторов, в особом сочетании внешних условий и внутренних процессов развития. С точки зрения культурно-исторической концепции развития личности богатство индивидуальности определяется и обеспечивается влиянием исторически развивающейся культуры; успешность социализации и индивидуализации личности задается ее социально-культурным контекстом, а в качестве объекта оптимизации данных процессов рассматривается «зона ближайшего развития» – социально-культурная среда как пространство для формирования личности человека и реализации его потенциалов.

Обобщение идей, заложенных в указанных концепциях, позволило нам сформировать собственную позицию по исследуемой проблеме, отметив при этом роль гуманистического воспитания, самостоятельной деятельности учащихся и социальной среды в процессе развития их индивидуальности. Таким образом, индивидуализация, персонализация и персонафикация дополнительного образования – это взаимосвязанные между собой процессы, направленные на развитие индивидуальности учащихся, которая определяется как характеристика личности и представляет собой совокупность социально-значимых личностных качеств (целеустремленности, самостоятельности, коммуникабельности, гражданской ответственности, сознательности, гуманности, духовности и др.). В ходе этих процессов происходит присвоение учащимися знаний о социальных нормах и культурных ценностях; принятие ценностных установок по отношению к себе, труду, обществу, знаниям, другим людям; формирование коммуникативно-поведенческих навыков на основе взаимоуважения, сотрудничества [13, С.242-259].

Анализируя результаты исследований А. Г. Асмолова, В. И. Байденко, Н. А. Гришановой, А. А. Деркача, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, С. Б. Серяковой, В. А. Сластенина, А. В. Хуторского и др. ученых, следует отметить, что одним из актуальных подходов при решении данной проблемы является компетентностный подход. Результатом образования, с точки зрения такого подхода, являются не только знания по конкретным предметам, но и приобретенные способности, сформированные ценностные установки, личностные качества учащихся, необходимые для жизнедеятельности в современном обществе.

Опираясь на исследования ученых в области психологии и педагогики, нами были определены критерии оценки личностных и метапредметных результатов учащихся, а именно, социально-значимые личностные качества, которые лежат в основе развития индивидуальности ребенка (подростка) (Рис. 1): Когнитивные качества – *познавательная активность* (эрудиция, любознательность, ответственное отношение к учению и познанию); Духовно-нравственные качества – *нравственность* (сознательность, справедливость, гуманность, духовность); Социальные качества – *социальная активность* (самостоятельность, инициативность, решительность, организованность); *гражданская ответственность* (ответственность, исполнительность, дисциплинированность, требовательность к себе); *коммуникабельность* (общительность, выдержка, социальная мобильность); Ценностно-смысловые качества (система установок, интересов, ценностей учащихся) – *целеустремленность, настойчивость*, которые способствуют развитию устойчивой мотивации к познавательной деятельности.

Таким образом, с нашей точки зрения, индивидуальность учащихся проявляется через развитие перечисленных социально-значимых личностных качеств (познавательной активности, гражданской ответственности, социальной активности, коммуникабельности, нравственности, целеустремленности), которые мы рекомендуем определить в качестве ориентировочных критериев оценки личностных и метапредметных результатов учащихся в дополнительном образовании и внеурочной деятельности.

Показателями развития этих качеств с точки зрения компетентностного подхода являются *познавательные, ценностные, деятельностные* компетенции [12], которые сочетают в себе приобретенные знания, сформированные общественные отношения, проявляющиеся в деятельности учащихся (Таблица 1). Перечисленные показатели (компетенции) интегрируются в такую важную характеристику личности, как социокультурная компетентность, которая является одной из важнейших компетентностей, востребованных в современном обществе. В данном случае актуальны слова А. Г. Асмолова, который отмечает, что «общение, социальная компетентность, коммуникативная компетентность в коммуникативном веке наиболее востребованы ребенком. Ребенок, да и взрослый, не имеющий коммуникативной компетентности, неизбежно окажется аутсайдером» [1]. Социокультурная компетентность по структуре

включает в себя когнитивный, социально-адаптивный, духовно-нравственный, мотивационно-ценностный компоненты (Рис.2).

Когнитивный компонент является основной характеристикой познавательной сферы ребенка в структуре социокультурной компетентности. Основой когнитивного компонента является мировоззрение, включающее как научную картину мира, так и социокультурные знания об общественных нормах поведения в обществе, об особенностях национальной и общей культуры, о духовно-нравственных ценностях общества. Данный компонент также включает владение умениями продуктивной деятельности: приобретением знаний, владением эвристическими методами решения проблем, владением опытом самостоятельно находить, анализировать и отбирать необходимую информацию, преобразовывать, сохраняя и передавать ее с использованием современных компьютерных технологий. Особенность данного компонента заключается в том, что от степени его развития зависит и развитие других компонентов социокультурной компетентности.

Социально-адаптивный компонент выражается через тенденцию проявления индивидуальности и личностной активности учащихся, включает в себя потребность в проявлении самостоятельности, ответственности, инициативы, активной жизненной позиции; умение отстаивать собственную нравственную позицию. Этот компонент включает способность к адаптации в обществе, владение умениями и навыками социальной активности, необходимыми для жизни в современных условиях; способность и умение подчинять свои действия поставленным целям, знание гражданских прав и обязанностей в повседневной жизни, владение опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина), а также в социально-трудовой сфере. Данный компонент включает также владение способами взаимодействия с окружающими, умениями работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе при решении учебных и социальных задач.

Духовно-нравственный компонент выражается через культурологическое содержание деятельности учащихся и проявляется в его представлениях о главных жизненных ценностях, в выборе высоконравственных позиций, в высоко развитом самосознании. Этот компонент включает в себя потребность в развитии общей культуры, в соблюдении нравственных норм, а также способность к принятию культурных и духовных ценностей, усвоение правил поведения и осознанного отношения к собственным поступкам. Иными словами, ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познанием духовно-нравственных основ жизни человека и опытом деятельности в сфере национальной и общечеловеческой культуры.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя систему мотивов, определяющих позитивное отношение к познанию, как главной жизненной ценности, при этом ценностные ориентации приобретают первостепенное значение. Сюда включаются ценностные представления учащихся, способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение в жизни, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Этот компонент выполняет функцию внутреннего стимула и ориентира в поведении учащихся, в развитии познавательной активности учащихся. Мотивационно-ценностный компонент – это самопознание в себе собственных побуждений, интересов, мотивов, ценностей, которые определяют деятельность и поведение.

Таким образом, следует отметить, что социокультурная компетентность учащихся является интегративной характеристикой личности. Она определяется совокупностью способностей, находящихся в тесной взаимосвязи с личностными качествами и, следовательно, может быть выбрана в качестве единицы измерения развития индивидуальности учащихся.

Таблица 1. Критерии и показатели оценки развития индивидуальности учащихся в дополнительном образовании и внеурочной деятельности

<i>Критерии оценки социально-значимые личностные качества учащихся</i>	<i>Показатели оценки развиваемые компетенции: познавательные, ценностные, деятельностные</i>
Когнитивный (познавательный) компонент	
Познавательная активность (эрудиция, любознательность, ответственное отношение к учению и познанию) Развитие данного качества способствует самопознанию и саморазвитию учащихся.	- наличие сформированных познавательных интересов и общей эрудиции; - умение самостоятельно находить, отбирать, анализировать необходимую информацию; - овладение знаниями, умениями целеполагания, планирования, анализа учебно-познавательной деятельности; - умение представлять результаты своей деятельности; - усвоение знаний о культурных ценностях общества, о событиях, происходящих в стране и в мире, о социальной значимости профессий и др.
Духовно-нравственный компонент	
Нравственность (сознательность, справедливость, гуманность, духовность). Акцент воспитания на данные характеристики позволяет учащимся осмысливать и осваивать в соотношении со своими действиями такое образное понятие как культура, соблюдать этические нормы поведения, уметь управлять собой.	- выбор высоконравственных позиций при решении проблем; - усвоение и соблюдение социальных норм, правил поведения, осознанное отношение к собственным поступкам (культура поведения с окружающими, культура речи, уважение других культур, самоконтроль и саморегуляция поведения, уважительное отношение к личности другого); - приобретение опыта позитивного отношения к культурным и духовным ценностям общества. -сформированные ценностные ориентации учащихся, определяющие их жизненные устремления. - умение быть тактичным, знать и применять в жизни правила поведения;
Социально-адаптивный компонент.	
Гражданская ответственность (ответственность, исполнительность, дисциплинированность, требовательность к себе) Развитие данного качества позволяет занимать нравственную гражданскую позицию, соотносимую с представлением о себе как гражданине своей страны, держать ответ за свои мысли и действия, соотносить их с возможными последствиями. Основой развития гражданской ответственности является система отношений ребенка, определяющая его социальную направленность.	- способность брать на себя ответственность за решение социально-значимых проблем; - проявление активной гражданской позиции; (способность отстаивать собственную нравственную позицию, проявляющуюся в чувстве долга и ответственности перед гражданским коллективом, обществом; проявление чувства гордости за свою страну, народ, историю); - умение руководствоваться в повседневной жизни определенными моральными нормами и ценностями, соблюдение прав и обязанностей ученика; - добросовестное выполнение общественных поручений, участие в проведении мероприятий, имеющих гражданскую направленность; - проявление потребности делать добрые дела и приносить пользу обществу.
Социальная активность (самостоятельность, инициативность, решительность, организованность) Характеристика процесса	- умение не поддаваться влияниям различных факторов, которые могут отвлечь от достижения цели, действовать на основе собственных взглядов и убеждений; - умение работать творчески, предпринимая действия и поступки по собственному почину;

деятельности человека. Это те изменения, которые мы наблюдаем в действительности в результате деятельности. Умение и способность адаптироваться в обществе, занимать активную жизненную позицию.	- умение принимать и претворять в жизнь обоснованные, твердые решения; - умение разумно планировать и организовать свою деятельность, свободное время с целью собственного развития
Коммуникабельность (общительность, выдержка, социальная мобильность). Развитие данного качества позволяет самостоятельно организовывать ситуацию коммуникативного взаимодействия.	- приобретение коммуникативных навыков группового общения (способность работать в команде, умение общаться, дискутировать, защищать свою точку зрения, выступать публично, стремление устанавливать отношения взаимопонимания); - приобретение опыта коллективного планирования и анализа деятельности; - способность к выполнению различных ролей в коллективе при решении учебных и социальных задач; - умение четко и корректно излагать свои мысли; умение давать и получать обратную связь - способность к анализу собственного поведения и поведения других, способность видеть свои сильные и слабые стороны. - умение организовывать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, уметь разрешать конфликты.
Мотивационно-ценностный компонент	
Целеустремленность, настойчивость Каждый человек в той или иной степени анализирует свою деятельность, подводит итоги, строит планы на будущее. Благодаря развитию данного качества формируется устойчивая внутренняя мотивация к обучению и познанию.	- способность и умение подчинять свои действия поставленным целям; - способность прилагать определенные усилия в процессе освоения новых видов деятельности; - умение мобилизовать свои возможности для борьбы с трудностями; - преобладание устойчивых личностных мотивов к познанию (например, знания, используемые для осуществления в будущем в профессиональной деятельности, самоутверждение, самооценка); - осознанный выбор способов личностного самоопределения (стремление получить высокую оценку результатов своего труда).

Оценивать результат развития индивидуальности учащихся необходимо на основе происходящих изменений, в сравнении начального уровня проявления конкретного личностного качества и конечных результатов исследования с учетом мнений родителей, педагогов, самих учащихся, то есть в сочетании внешней и внутренней оценки.

В связи с этим педагоги должны использовать разнообразные средства диагностики, с помощью которых можно выявить динамику развития личностных качеств ребенка. На основе полученных результатов возможно корректировать цель и задачи педагогической деятельности, а также планировать дальнейшую работу по данной проблеме.

Одним из средств диагностики является метод наблюдения. В связи с этим должна быть разработана программа педагогического наблюдения за учащимися, которая позволит отслеживать достижение их личностных результатов. Оценка развития социально-значимых личностных качеств учащихся должна осуществляться в процессе систематического наблюдения за их поведением и эмоционально-нравственным состоянием в общении со сверстниками и взрослыми, в специально создаваемых педаго-

гических ситуациях, в организационно-деятельностных играх, в дискуссиях по актуальным проблемам, при проведении различных мероприятий и т.д.

Наблюдения необходимо проводить на обязательных занятиях и в неформальной обстановке, а также при проведении массовых мероприятий в течение всего учебного года. Для педагогического наблюдения и анализа необходимо выбрать поведенческие проявления учащихся, которые характеризуют отношение ребенка к окружающим, сверстникам, к деятельности и т.д. Формой накопления педагогической информации является «Индивидуальный лист педагогических наблюдений за деятельностью обучающихся», который заполняется педагогом. Обобщенная информация отражается в сводной карте наблюдений за учащимися. Другой формой фиксации результатов развития индивидуальности учащихся является портфель достижений, с помощью которого можно проследить динамику личностного развития. Метод «Портфолио» является не только современной эффективной формой оценивания, но и представляет технологию работы учащихся, которая позволяет решить ряд педагогических задач: способствует формированию культуры мышления учащихся, развитию навыков рефлексивной и оценочной деятельности (умение планировать, организовывать анализировать собственную деятельность), развивает такие качества как ответственность, активность, самостоятельность и самоконтроль.

Для диагностики личностных результатов учащихся кроме перечисленных методов может быть использован *метод тестирования* по методике «Определение уровня социокультурного развития учащихся в дополнительном образовании детей», разработанной автором на основе анализа диагностических методик Д. В. Григорьева, М. Рокича, О. И. Моткова, М. И. Рожкова, М. П. Нечаева.

В результате обработки теста можно определить уровень социокультурного развития учащихся на разных этапах работы с детьми. Данная методика позволяет раскрыть сильные и слабые стороны личности учащихся. Повторное предъявление методики позволяет выявить динамику изменений в проявлениях личностных качеств и компетенций учащихся. Данные разработки могут быть использованы педагогами дополнительного образования и организаторами внеурочной деятельности в конкретной прикладной деятельности. Подводя итог, следует отметить, что первостепенной задачей образовательной деятельности в дополнительном образовании детей является развитие социально-значимых личностных качеств учащихся, необходимых для жизнедеятельности в современном обществе.

В связи с этим целью любого педагога должна стать целенаправленная деятельность по созданию условий для развития индивидуальности каждого ребенка.

К этим условиям следует отнести: признание приоритета личности ребенка всеми субъектами воспитательного процесса – педагогами, родителями и самими учащимися; нацеленность ресурсов дополнительного образования на развитие системы ценностных ориентаций учащихся, определяющих их личностные качества; учет психовозрастных особенностей учащихся; вариативность содержания, форм и методов образовательного процесса, обеспечивающая установку на удовлетворение потребностей учащихся, формирование мировоззрения, на мотивацию к обучению как ведущую мотивацию развития личности; освоение гуманистических методик обучения и воспитания, а также новых способов познания и форм организации образовательного процесса; согласованное взаимодействие педагогов и родителей, предусматривающее социально-педагогическую помощь и поддержку учащихся: открытость к идеям воспитанников и их обсуждению; содействие в проявлении инициативы и осуществлении самостоятельных действий; организация разновозрастного неформального общения, являющегося ценностно-значимой формой взаимодействия детей и взрослых; подготовка и проведение социальных тренингов, позволяющих ребёнку отработать разнообразные формы межличностного взаимодействия; участие в разработке и реализации индивидуальных планов учащихся с целью определения перспектив и результатов развития учащихся.

Таким образом, индивидуализация и персонификация дополнительного образования, и как следствие – развитие индивидуальности каждого ребенка, на современном этапе способствуют созданию образовательной среды, как необходимого условия «социальной ситуации развития» подрастающих поколений [4].

1. Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение. – Образовательная политика. – №2 (64), 2014. [Электронный ресурс]. - URL: <http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2014/07/Asmolov-%E2%84%962.2014.pdf>

2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. [Электронный ресурс]. URL: <http://portal.ippd.ru/sites/default/files/Гессен.doc>

3. Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012-2018 гг.) "Развитие образования города Москвы ("Столичное образование")" (Постановление правительства Москвы от 22.04.2014 n 206-пп). [Электронный ресурс]. URL: <http://moscow-portal.info/2011/09/27/a22886.htm>

4. Концепция развития дополнительного образования детей. Утв. Распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р. [Электронный ресурс] - URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>

5. Матвеев Ф.С. Индивидуализация, как основа образования. – М.: Книга по Требованию, 2015.

6. Мудрик А.В. Социализация человека: Учебное пособие для студентов высш. учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. 4-е изд. [Электронный ресурс]. URL: http://www.goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr8/758.php

8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н / Д, 1996. Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью //Вопросы философии. /А.В.Петровский, В.А.Петровский, 1982. – № 3. – С.12.

9. Психологический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://vslovar.ru/slovo/psihologicheskij-slovar/personalizacija/234687>.

10. Словарь иностранных слов русского языка. [Электронный ресурс]. URL: [http:// enc-dic.com/fwords/Personifikacija-28295.html](http://enc-dic.com/fwords/Personifikacija-28295.html)

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897. [Электронный ресурс]. URL: [http://www. mon.gov.ru](http://www.mon.gov.ru).

12. Филатова М.Н. Социокультурное развитие учащихся в учреждении дополнительного образования детей: Автореферат дис. ... к.п.н.: 13.00.01. Московский педагогический государственный университет – Москва, 2013.

13. Филатова М.Н. Модель социокультурного развития учащихся в учреждении дополнительного образования детей. Коллективная монография. Развитие детей и подростков в системе дополнительного образования. – Железнодорожск: ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», 2014. – С.242-259.

УДК 37.078

Методологические подходы к созданию «Программы развития образовательной организации»

Шестакова Наталья Васильевна, старший методист ГБОУ «Лицей информационных технологий № 1537», заслуженный учитель РФ, г. Москва, nvs1099@mail.ru, **Шестакова Анастасия Евгеньевна**, специалист ГБОУ «Лицей информационных технологий № 1537», г. Москва, nvs1099@mail.ru

Статья посвящена вопросам разработки Программы развития образовательной организации, рассматриваются вопросы определения стратегических задач образовательной организации.

Ключевые слова: программа развития, стратегия деятельности

The Methodological ways of "Programme of the development of the educational organization"

Shestakova Natalie – the chief methodologist of the State Educational Organization «The Lyceum of Information Technologies № 1537», the honoured teacher of the Russian Federation, Shestakova Anastasia - the specialist of the State Educational Organization «The Lyceum of Information Technologies № 1537»

Summary: The article is about the creation of the programme of the development of the educational organization. It deals with the main strategic tasks of the educational organization.

Keywords: development program, activity strategy

Современная школа ориентируется на реализацию новых образовательных стандартов, построенных на компетентностной основе, а также созданию в образовательной организации таких условий при которых, еще обучаясь в школе, дети могли бы раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентоспособном мире (речь идет обо всех детях, в том числе с проблемами здоровья, социальной неустойчивости и т.д.) Кроме того, не менее важным представляется удовлетворение повышенных познавательных потребностей. Способных и одаренных учащихся посредством обогащения содержания обучения и создания соответствующей образовательной среды, которая к тому же будет нести воспитательную функцию.

Одним из оснований для разработки программы будет служить определение миссии в данном случае Лицея № 1537 (в том числе направленность деятельности, декларация о намерениях). Например, лицей призван готовить высокомотивированную личность, способную к самостоятельному овладению новыми знаниями и творческой деятельностью в различных областях науки и практики, нацеленную на самосовершенствование, призванную в будущем организовывать и возглавлять научную, культурную и экономическую деятельность, в основе которой лежит ценностно-смысловая культура, ответственное стремление к самовыражению, самореализации, статусности, на основе высокой культуры, гармоничного отношения к окружающему миру, закона чести и порядочности.

Большая роль уделяется ожидаемым результатам, исходя из стратегической цели и задач (также целевым индикаторам и показателям реализации программы). Для эффективного функционирования программы образовательного комплекса необходима разработка образовательной модели, начиная с анализа состояния качества образования, реализации ФГОС, описания приоритетных направлений и заканчивая проектированием образовательного пространства при организации эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся и воспитанников.

Важным показателем развития системы в ОО являются результаты деятельности комплекса, а также общие тенденции развития образования. Для того чтобы спектр предложений образовательного комплекса стал многомерным, нужна стратегия развития ОО, где были бы указаны ресурсы, условия, организация и контроль, финансирование программы, а также операционный план реализации Программы развития с определением стратегических задач.

Программа развития ГБОУ «Лицей информационных технологий № 1537» выстраивает стратегические задачи: Обновление и совершенствование качества образования путем построения индивидуальных образовательных программ в рамках индивидуализации образования школьников, где ИОП является механизмом, связывающим воедино намерения образовательного результата обучения и средства его достижения при определенной стратегии движения к цели. Профилизация образования. Сотрудничество с ведущими ВУЗами. Развитие системы поддержки талантливых детей путем создания определенных педагогических условий индивидуализации образования, которые бла-

гоприятствуют формированию и развитию личности в образовании, стремлению к самовыражению через творческую образовательную деятельность, утверждению правил и свобод каждого человека. Развитие и обновление педагогического потенциала. Использование педагогами открытых образовательных технологий, которые помогают реализовывать сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся, выявлению образовательных ресурсов, благоприятствующих осознанию каждым субъектом образования своего своеобразия, а также ценности собственного бытия, жизненного и образовательного пути, необходимости саморазвития и самосовершенствования, раскрытия собственного потенциала. Продолжение работы по программе формирования культуры здорового образа жизни обучающихся, воспитанников, педагогов. Дальнейшее развитие дополнительного образования. Выявление лучших практик в сфере научно-технического творчества, повышение качества образовательных программ. Развитие сетевого взаимодействия с учреждениями образования, культуры, науки, спорта с целью построения современной образовательной модели, создающей оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей всех участников образовательного процесса. Максимальное развитие способностей каждого обучающегося и воспитанника через масштабные городские проекты, специализированные классы для старшеклассников, сотрудничество с ВУЗами, предприятиями и организациями. Широкое использование информационной открытости системы образования в практике работы лицея № 1537 (селекторы, пресс-конференции, «Московский образовательный канал», сайты, МРКО, информационная система «Проход и питание», электронный журнал, облачная бухгалтерия, встречи с населением). Вовлечение уникальной культурной, исторической, социальной среды Москвы в образовательный процесс (метапредметная олимпиада «Музеи. Парки. Усадьбы»; проекты: «Урок в музее», «Заводы – детям», «Урок в Москве», «Узнай Москву» и др.). Укрепление экономической устойчивости лицея № 1537 (заинтересованность в каждом ребенке, самостоятельная закупочная деятельность, вывод на аутсорсинг непрофильных функций, селекторы, семинары, расширенные практики оказания платных образовательных услуг по запросу семей, организация системы финансового контроля). Восстановление престижа педагогической профессии (рост оплаты труда, определение программы повышения квалификации педагогов, аттестация педагогических работников, система награждения). Участие в инновационных образовательных проектах («Школа новых технологий», «Общегородская платформа электронных образовательных материалов», «Курчатовский проект»). Развитие государственно-общественного управления (внутренних стандартов деятельности управляющего совета). Широкое использование независимых диагностик, объективного контроля качества образования. Активизация деятельности по проведению Всероссийской олимпиады школьников. Быть верными принципу «Ответственная школа сегодня – залог полезности ее выпускников завтра». Изучить перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования (от 23.12.15) и наметить пути повышения качества образования.

УДК 37.078

Управляющий совет как инструмент инновационного и эффективного администрирования, общественного контроля в образовании

Кузнецова Ирина Николаевна, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Одинцовская гимназия №4, директор МБОУ Одинцовской гимназии №4, г. Одинцово, Московской области, E-mail: gish4@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен управляющий совет как инструмент инновационного и эффективного администрирования, общественного контроля в образовании.

Ключевые слова: управляющий совет, общественный контроль в образовании

Annotation. The management board as the instrument of innovative and effective administration, public control in education is presented in article.

Key words: management board, public control in education

Современные социально-экономические изменения в жизни российского государства, формирование и развитие гражданского общества требуют, чтобы система образования формировала сознательного гражданина, активно участвующего в демократическом процессе, а образовательное учреждение представляло собой место образования и развития не только детей, но и взрослых членов местного сообщества. Проектирование школьного сообщества как демократического государства, предполагает вовлечение учащихся, их родителей и учителей в формирование правового пространства школы, создание и принятие норм внутришкольной жизни, инициацию создания школьных законов и процедур их подготовки, обсуждения и принятия, выборы школьного самоуправления и организацию его эффективного функционирования, как один из ожидаемых результатов реализации Государственной программы РФ "Развитие образования" на 2013-2020 гг.

Наличие управляющих советов — это признак школы, устроенной на демократических началах, когда в управлении, принятии управленческих решений участвует не только узкий круг штатных «начальников», но и представители «широких школьных масс», всего школьного сообщества – родителей, педагогов, самих школьников. Управляющий совет гимназии № 4 осуществляет свою деятельность на основе и в соответствии с Уставом гимназии и Положением об Управляющем совете.

В вопросах функционирования школы Управляющий совет, как правило, наделен правом решать следующие вопросы: устанавливает режим занятий обучающихся, в том числе продолжительность учебной недели – пятидневная или шестидневная; определяет время начала и окончания занятий; принимает решения о введении (отмене) единой в период занятий формы одежды обучающихся и персонала школы; осуществляет контроль над соблюдением здоровых и безопасных условий обучения, воспитания и труда в школе.

В организации образовательного процесса школы Управляющий совет согласовывает: компонент образовательного учреждения государственного стандарта общего образования («школьный компонент»); профили обучения в старшей школе; выбор учебников из числа рекомендованных (допущенных) Минобрнауки РФ.

В сфере финансово-хозяйственной деятельности Управляющий совет: согласует или утверждает по представлению директора школы бюджетную заявку на предстоящий финансовый год; согласует или утверждает сметы бюджетного финансирования; утверждает сметы расходования средств, полученных школой от уставной приносящей доходы деятельности и из иных внебюджетных источников; содействует привлечению внебюджетных средств для обеспечения деятельности и развития школы, определяет цели и направления их расходования; согласовывает сдачу в аренду школой закрепленных за ней объектов собственности; заслушивает и утверждает отчет директора школы по итогам учебного и финансового года, представляет его общественности и учредителю.

В вопросах взаимоотношений участников образовательного процесса и школы Управляющий совет: рассматривает жалобы и заявления обучающихся, их родителей (законных представителей) на действия (бездействия) педагогического и административного персонала школы и принимает по ним решения; принимает решение об исключении обучающегося из школы (решение об исключении детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей), принимается с согласия органов опеки и попечительства); ходатайствует при наличии оснований перед учредителем школы о расторжении трудового договора с учителем, иным работником

школы, с директором школы, вносит учредителю предложения о поощрении работников и директора школы.

Управляющий совет Одинцовской гимназии № 4 был создан в 2007 году. Он является одним из органов самоуправления гимназии и всей своей деятельностью способствует содействию реализации миссии образовательного учреждения, которая заключается в воспитание личности, обладающей ключевыми компетенциями, качественным образованием и позитивными ценностями, с чувством гражданского долга и высокими моральными качествами. Структура Управляющего совета нашей гимназии позволяет работать в различных направлениях: это и контроль за качеством питания учащихся, и организация комфортной среды обучения, и взаимодействие с благотворителями, и сотрудничество с администрацией гимназии по различным вопросам, и постоянная работа с родительскими коллективами, а также с органом самоуправления школьников Ассоциацией «МЫ».

Итогами всей этой многоплановой работы стали:

1. Повышение публичности и прозрачности работы органа самоуправления образовательным учреждением, заседания Управляющего совета проводятся в расширенном составе с приглашением представителей родительских коллективов гимназии, которые активно принимают участие в обсуждении текущих вопросов, дают советы и выступают с различными инициативами.

2. Председателем и всеми членами совета постоянно ведется разъяснительная работа с родителями, педагогами и учащимися. Для этого организована общественная приёмная, куда один раз в месяц может обратиться со своими проблемами или вопросами любой участник образовательного процесса. Кроме того можно направить свои вопросы и пожелания на электронную почту по адресу: uprsovet4gimn@mail.ru. Конфиденциальность гарантируется. На официальном сайте гимназии в разделе «Управляющий совет» каждый желающий может ознакомиться с протоколами заседаний и принятыми решениями Управляющего совета: <http://gimn-4.odinedu.ru/about/folder11/> Таким образом, достигается доступность информации о деятельности Управляющего совета и получается обратная связь от участников образовательного процесса.

Привлечение родительской общественности к деятельности Управляющего совета, как уже говорилось выше, решается путем приглашения представителей родителей на заседания совета. Но, основная работа ведётся, конечно, не на заседаниях. Текущая деятельность комиссий требует от председателя и членов Управляющего совета необходимости вникать в жизнь гимназии, живого общения с педагогами, администрацией, родителями и учениками.

Поэтому, ежегодно председатель Управляющего совета посещает родительские собрания классов, где докладывает о работе совета и отвечает на вопросы родителей. По итогам общения и обсуждения с родительскими коллективами их проблем вырабатываются и способы их решения.

3. Одним из значимых результатов такой работы стала победа гимназии в 2011 году в областном конкурсе по организации школьного питания. Гимназия получила комплект технологического оборудования для столовой. Но, мало один раз победить, необходимо ещё и ежедневно подтверждать свой успех. Рассказывая об организации школьного питания, нельзя не упомянуть и о помощи Управляющего совета в оборудовании пищеблока и обеденного зала. В рамках своих полномочий Управляющий совет принял решение о направлении части денежных средств, полученных от дополнительных образовательных услуг, на приобретение посудомоечной машины и конвейера для грязной посуды, которые требовали срочной замены. Управляющим Советом систематически проводится анкетирование родителей по вопросам улучшения качества обслуживания, ассортименту в школьной столовой. Постоянно ведутся проверки деятельности пищеблока членами комиссии по питанию, основу которой составляют родители учащихся. Благодаря анализу результатов анкетирования, Управляющий Совет сфор-

мулированы задачи, решение которых позволило бы улучшить работу школьной столовой: а) Организовать буфетную зону (дабы минимизировать очередь). б) Согласовать с управляющей компанией вопрос о выделении дополнительной ставки буфетчицы. в) Создать более комфортную зону для питания педагогов.

Совместно с администрацией гимназии все эти задачи были доведены председателем Управляющего совета до сведения руководителя организации, обеспечивающей гимназию питанием. В результате совместной работы было налажено конструктивное сотрудничество, и работа школьной столовой стала заметно лучше.

4. Аналогично была решена проблема и с оборудованием спортивных раздевалок: новые вешалки были приобретены при содействии и под контролем Управляющего совета за счет средств дополнительных образовательных услуг.

5. В течение трёх лет велась работа по оснащению и оборудованию школьного актового зала. После ремонта в 2011 году зал имел голые стены и практически неисправную устаревшую звуковую аппаратуру.

За счет средств от дополнительных образовательных услуг и с помощью благотворителей, при поддержке администрации гимназии, УС организовал и курировал все работы по подбору, приобретению, установке и сохранности нового звукового и светового оборудования, а также декорированию зала и сцены. Конечно, без помощи родителей-экспертов в данной области, добиться успеха было бы сложнее. Теперь актовый зал активно используется для проведения различных школьных и районных мероприятий, предоставляется для конференций, семинаров, спектаклей, концертов.

6. Большую помощь в организации и проведении этих мероприятий оказывают гимназисты – члены школьного самоуправления ассоциации "МЫ", которые теперь могут не только проявить свои таланты на сцене, но и освоить профессии видеооператора, фоторепортёра, звукорежиссёра, сценариста, редактора, блогера. Ребята ведь не только сами придумывают сценарии Осеннего и Весеннего балов, Новогоднего карнавала для старшеклассников и Новогодней сказки для малышей, но и воплощают свои идеи, ведут фото- и видеосъемку, работают со звуковой и световой аппаратурой, а потом выкладывают материалы о состоявшемся событии на страничке своей Ассоциации «МЫ» в социальной сети. Ребята из ассоциации были в первых рядах участников акций: "Посади дерево", "Добрые волшебники", "Бессмертный полк", "Чистый двор – чистая совесть", "Эко-Марафон-Переработка". Члены ассоциации «Мы» большое внимание уделяют пропаганде здорового образа жизни и правильного питания среди обучающихся гимназии. Ребята выпускают тематические газеты, делают презентации, выступают на общешкольных мероприятиях.

В нашей гимназии в 2014-2015 учебном году проводилась работа по сбору информации о пристрастиях обучающихся в гимназии ребят. На основе собранной информации члены ассоциации "Мы" создали стенды «Бессмертный полк гимназии № 4», сняли фильм, в котором ребята рассказывают о своих пристрастиях, и, конечно, наши гимназисты приняли участие во Всероссийской акции «Бессмертный полк» 9 мая 2015 года. Силами ассоциации «Мы» в гимназии ежегодно проводятся конкурсы «Лучший класс года», «Ученик года», которые были учреждены Управляющим Советом гимназии. За активное участие в школьной жизни, а также за участие в различных районных и областных мероприятиях, за хорошую учёбу и примерное поведение в течение года классы набирают очки. В конце года эти очки суммируются, класс, набравший самое большое количество очков, получает звание «Лучший класс года». Активные ребята тоже в течение года получают очки за свою учёбу и общественную работу в школе, участие в районных олимпиадах и конкурсах. Они соревнуются между собой за звание «Ученик года». Итоги этого соревнования подводятся на Ломоносовской ассамблее, которая ежегодно проходит у нас в гимназии во второй половине мая.

7. Активное участие в деятельности УС принимают кооптированные члены. Один из примеров такой работы – это работа с подростками. Кооптированный член Управ-

ляющего Совета Сеникина А.В. администрирует и является редактором странички Ассоциации «МЫ»: <http://vk.com/odingimn4>, на стене которой размещает информацию о школьных новостях, о подготовке к ЕГЭ, различные опросы и отчеты о школьных конкурсах. В отличие от официального сайта, на котором размещены, конечно же, все необходимые материалы и информация, группа Ассоциация «МЫ» содержит больше неформального контента, массу фотографий, видеозаписей с проводимых в гимназии мероприятий, здесь имеется возможность обсуждения и комментирования постов, что делает общение живым и даёт возможность для обратной связи. Поэтому число подписчиков постоянно растёт.

8. С целью повышения эффективности контроля над различными аспектами деятельности образовательного учреждения в рамках компетенций Управляющего совета, как органа самоуправления гимназии, – члены Управляющего совета активно участвуют в следующих направлениях деятельности: разработка и согласование локальных нормативных актов (Положение об Управляющем Совете, Правила внутреннего распорядка учащихся, Положение о комиссии по применению к учащимся мер дисциплинарного взыскания, Положение об установлении требований к одежде и внешнему виду обучающихся); создание комфортной среды обучения (приобретение мебели оборудования, спортивного инвентаря); участие в урегулировании спорных вопросов между участниками образовательного процесса; помощь в организации и проведении конкурсов, встреч, концертов; взаимодействие с руководством Управления образования, депутатами по различным вопросам обеспечения жизнедеятельности гимназии; участие в районных семинарах членов Управляющих советов, передача опыта работы; непосредственная работа с родителями и учащимися по вопросам соблюдения Правил внутреннего распорядка и Устава гимназии.

9. Победа в 2014 году председателя Управляющего совета гимназии в конкурсе «Лучший школьный управляющий», проводимом Министерством образования Московской области. Но это не только её личная заслуга. Есть крепкая команда единомышленников – Управляющий совет, состоящий из настоящих профессионалов своего дела: педагогов, юристов, экономистов, психологов, предпринимателей. Без слаженной работы всей команды невозможно было бы добиться успеха в столь сложном деле, как самоуправление в гимназии.

10. Участие Управляющего Совета на соискание премии Губернатора Московской области "Наше Подмосковье" в 2015 году, номинация "Новые возможности". В рамках этого проекта Управляющему Совету удалось провести модернизацию освещения в гимназии, организовать дежурное освещение в целях экономии бюджетных средств на оплату электричества посредством привлечения родителей - волонтеров, путем осуществления работ по замене люминесцентных ламп на светодиодные энергосберегающие светильники.

11. В том же 2014-2015 учебном году на базе гимназии был создан "Совет отцов", как независимое общественное объединение. В состав "Совета отцов" вошли родители учеников гимназии, дабы содействовать укреплению физического и нравственного здоровья молодого поколения, а так же осуществлять помощь в поиске перспективных и интересных для ребят "профилей", помогать в выборе учащимися индивидуальной образовательной траектории. Ведь границы между "экономистами", "управленцами", "лингвистами" настолько размыты, что решения записаны в тот или иной десятый класс принимаются популярным способом "орел-решка", когда склонности детей определяются за неделю до окончания девятого класса самым неожиданным образом, часто по наблюдениям и рекомендациям знакомых родителей или друзей.

Инновационные проекты всегда привлекательны для творческих людей, поэтому в состав Управляющего Совета гимназии входят квалифицированные, современно мыслящие люди, которые с готовностью вошли и плодотворно работают в Управляющем Совете, чтобы добровольно разделить с директором и педагогическим коллективом

ответственность за общее, новое в педагогической практике и потому особенно интересное дело, чтобы вместе с родителями и учениками вырабатывать и принимать взвешенные коллегиальные решения о выборе критериев многоальтернативной оптимизации, которые определяют на перспективу развитие этой социальной системы с тысячами судеб.

А какие планы на будущее? Впереди – новый учебный год, в гимназию придут новые ученики и их родители. И совместная задача администрации и членов Управляющего Совета состоит в том, чтобы создать комфортные условия для учёбы всем гимназистам: от первоклашек до выпускников.

УДК 37.012.5

Интеграция общего и дополнительного образования детей как одно из условий создания единого образовательного пространства реализации ФГОС общего образования

Мейчик Галина Альфредовна, к.п.н., зав. кафедрой интерактивных технологий в образовании Московского института открытого образования; Жирова Надежда Анатольевна, к.п.н., доцент кафедры интерактивных технологий в образовании Московского института открытого образования

Аннотация: В статье представлена интеграция общего и дополнительного образования детей как одно из условий создания единого образовательного пространства реализации стандартов общего образования

Summary: Integration of the general and additional education of children as one of conditions of creation of uniform educational space of implementation of standards of the general education is presented in article

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования; интеграция общего и дополнительного образования детей, единое образовательное пространство.

Key words: federalny state educational standards of the general education; integration of the general and additional education of children, uniform educational space.

В настоящее время общее и дополнительное образование детей являются разными системами, существующими достаточно автономно друг от друга, но допускающими, в то же время, взаимопересечение, взаимопроникновение. В основном, эти тенденции реализуются сегодня на организационном уровне. Это не случайно.

С одной стороны, процесс объединения (слияния) образовательных организаций, затрагивающий не только общеобразовательные школы (назовем их понятным для всех словом), но и дворцы, центры детского и юношеского творчества, другие структуры, осуществляющие дополнительное образование детей, протекает достаточно интенсивно. Очевидно, что он должен быть направлен в первую очередь **на повышение качества образовательного процесса.**

С другой стороны, все, кто имеет непосредственное или косвенное отношение к данному процессу понимают, что на сегодняшний день он не затрагивает такие важные аспекты, как возможность выстраивать преемственность содержания образовательного процесса (в особенности если речь идет о внеурочной деятельности как одной из связующих форм между основным и дополнительным образованием детей), как необходимость создания условий, в которых участники художественного направления (ранее это называлось кружками) вне зависимости от непосредственной связи с содержанием предметов художественно-эстетического цикла смогут представить результат своего творчества максимально широко и т.д.

Итак, вопрос о необходимости интеграции общего и дополнительного образования детей является в настоящее время одним из наиболее актуальных, в то же время очевидно, что такую интеграцию в московском образовательном пространстве еще пред-

стоит выстроить, а также *продумать и апробировать механизмы ее реализации*, после чего такая интеграция действительно станет одним из условий повышения качества образования. Обратимся к первичному анализу ситуации и возможным путям ее разрешения.

Современная социально-экономическая ситуация требует подхода к решению проблемы повышения качества образования, основанного не только на объединении «внутренних ресурсов» конкретной образовательной организации, но и «внешних ресурсов» разных образовательных организаций с целью создания единого образовательного пространства в условиях реализации ФГОС.

Актуальность данного направления подчеркивается в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.» (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р) и развивается в Государственной программе Москвы на среднесрочный период (2012-2018 гг.) «Развитие образования Москвы («Столичное образование»)», где одной из задач определяется комплексное развитие сети образовательных организаций с использованием механизмов интеграции общего и дополнительного образования детей.

В современных условиях столичного мегаполиса необходимость взаимодействия общего и дополнительного образования в рамках образовательного комплекса (образовательной организации) приобретает особый смысл, а их интеграция рассматривается не только как перспективная тенденция, но и как условие достижения нового качества образования в решении задач развития, обучения, формирования мировоззрения и становления активной жизненной позиции подрастающего поколения. Сближение и взаимодействие, а в перспективе – интеграция в данном контексте двух образовательных систем ориентировано на удовлетворение образовательных потребностей детей и обеспечение многообразия индивидуальных образовательных траекторий их развития и расширение возможностей общего и предпрофессионального образования.

В настоящее время в московском образовании процессы интеграции общего и дополнительного образования детей протекают стихийно, методом проб и ошибок, отмечаются определенные затруднения в нормативно-правовой, организационной, управленческой и др. сферах. Вместе с тем, очевидно, что именно такая интеграция может и должна стать одним из основных средств эффективной реализации ФГОС. *При этом необходимо не только сохранить такие ключевые характеристики, зафиксированные в Концепции развития дополнительного образования детей, как вариативность, персонализация, опора на конструктивную и личностнообразующую деятельность, осуществление предпрофессиональной подготовки учащихся, программноориентированность, но и сделать их достоянием общего образования и единого образовательного пространства реализации ФГОС в целом.*

Согласно ФГОС НОО, ФГОС ООО и ФГОС СОО, основная образовательная программа школы реализуется через урочную и внеурочную деятельность, поэтому при разработке механизмов интеграции общего и дополнительного образования **необходимо учитывать три составляющие этого взаимодействия – общее образование, дополнительное образование и внеурочную деятельность**, каждая из которых имеет свою специфику при главной объединяющей характеристике: осуществляемая деятельность – **образовательная**.

При этом, с учетом анализа образцов сложившейся практики образования города Москвы, а также осмысления новых тенденций и перспективных моделей, успешно используемых в других регионах России, важно определить роль каждой составляющей – общего образования, дополнительного образования детей и внеурочной деятельности. Только в этом случае можно рассматривать интеграцию как механизм достижения нового качества образования, а интегрированное образовательное пространство будет способствовать повышению мотивации к изучению основных общеобразовательных предметов, развитию универсальных учебных действий, общему творческому

и интеллектуальному развитию детей и подростков, самореализации личностных возможностей, профессиональному и жизненному самоопределению обучающихся.

Разрабатываемые механизмы интеграции общего и дополнительного образования детей и, как необходимое условие, модели такой интеграции, должны быть направлены на решение следующих **противоречий**: между потребностью образовательной практики современных ОО и ОУ в научном и теоретическом сопровождении интеграции общего и дополнительного образования детей и отсутствием соответствующих практикоориентированных научных разработок, ориентированных на развитие данной интеграции в условиях реализации ФГОС общего образования; между потребностью в создании единого образовательного пространства для эффективной реализации ФГОС общего образования и отсутствием теоретического обобщения стихийно складывающихся в практике моделей интеграции общего и дополнительного образования; между объективно существующей необходимостью интеграции общего и дополнительного образования детей как условия создания единого образовательного пространства для эффективной реализации ФГОС и непроработанностью механизмов ее осуществления.

В связи с этим мы определяем **проблему** нашего исследования следующим образом: разработать адекватные современной теории и практике механизмы интеграции общего и дополнительного образования детей в целях создания единого образовательного пространства в условиях реализации ФГОС общего образования.

Целью нашего исследования является разработка локальных, организационно-управленческих, программно-методических, технологических, ресурсных и др. механизмов интеграции общего и дополнительного образования детей, способствующих созданию единого образовательного пространства в условиях реализации ФГОС ОО.

Мы планируем, что в результате нашего исследования будут разработаны **не только сами механизмы интеграции общего и дополнительного образования детей, но и локальные модели, в рамках которых они реализуются, а также общая региональная модель**, объединяющая разработанные механизмы интеграции на основе сформулированной нами концепции.

Для реализации данных разработок в практике будут созданы методические пособия, дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, методические рекомендации и Примерный пакет нормативных документов, что позволит реализовать интеграцию основного и дополнительного образования детей в практике работы конкретной образовательной организации.

УДК 37.075

Технологический подход к управлению проектированием перспектив развития профессиональной образовательной организации

Востриков Андрей Сергеевич, ГБПОУ города Москвы "Колледж связи № 54" им. П.М. Вострухина, магистрант кафедры управления образовательными системами ФГБОУ ВО МПГУ, e-mail: mediapress39@mail.ru

Аннотация: В статье обосновывается необходимость технологического подхода к управлению проектированием перспектив развития профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: развитие образования, стратегическое управление, проектирование перспектив развития профессиональной образовательной организации.

Summary: Need of technological approach to management of prospects of development of the professional educational organization locates in article.

Key words: development of education, strategic management, design of prospects of development of the professional educational organization.

Необходимость исследования теории и практики управленческой деятельности руководителя по проектированию перспектив развития профессиональной образовательной

организации обусловлена внешними по отношению к образованию и внутрисистемными причинами.

Во-первых, происходящие социально-экономические изменения во всем мире постоянно предъявляют новые требования к образованию. Обязательным признаком эффективной образовательной организации становится реализация ее готовности осуществлять перманентное опережающее развитие.

Во-вторых, интенсивное обновление информации, возникновение новых технологий, обострение гуманитарных и экологических вызовов, присущих современной постиндустриальной цивилизации, обуславливают необходимость соответствующей модернизации образования, нахождения места образовательным организациям как институциональному воплощению формального образования в выстраиваемой системе непрерывного образования, осуществляемого личностью на протяжении всей жизни.

В-третьих, достижение нового качества образования, соответствующего современным потребностям личности, общества и государства, эффективное решение инновационных проблем образовательной организации в значительной мере зависит от совершенствования управления развитием образовательной системы.

В-четвертых, своевременное обеспечение научно-методического содействия инновационному развитию образовательного процесса в соответствии с положениями современной федеральной и региональной законодательной и нормативно-правовой базой предполагает актуализацию в управленческой деятельности руководителя осуществления стратегического менеджмента по развитию образовательной организации.

В-пятых, институциональная модернизация среднего профессионального образования, сопровождающаяся созданием многопрофильных профессиональных образовательных учреждений (колледжей), требует соответствующей управленческой деятельности по проектированию перспектив развития данных образовательных организаций.

В-шестых, учитывая коллективный характер педагогической деятельности, проектирование перспектив развития многопрофильных профессиональных образовательных учреждений предполагает активное вовлечение максимального количества субъектов общественного управления в процесс разработки, обсуждения и утверждения стратегических документов развития.

В-седьмых, сложность, масштабность и вероятностный характер управления проектированием перспектив развития образовательной организации обуславливает необходимость осуществления управленческой деятельности на технологическом уровне. Именно технологический подход позволит обеспечить целенаправленность, скоординированность, последовательность поисковой, проектной, оценочной деятельности всех субъектов общественного управления при проектировании стратегических документов развития многопрофильного профессионального образовательного учреждения.

Актуальность выбранной нами темы исследования подтверждается существующим в современной образовательной системе противоречиями:

Управленческая деятельность руководителя по проектированию перспектив развития профессиональной образовательной организации

- во-первых, между необходимостью осуществления управления проектированием перспектив развития образовательной организации и недостаточной теоретико-практической исследованностью данного вида управленческой деятельности руководителя многопрофильного профессионального образовательного учреждения;

- во-вторых, между повсеместной разработкой в образовательных организациях программ развития и недостаточной вовлеченностью субъектов общественного управления в проектирование данных стратегических документов;

- в-третьих, между потребностью снижения коэффициента вероятности управления в социальных системах и недостаточной технологической оснащенностью управленческой деятельности руководителя по проектированию перспектив развития профессиональной образовательной организации.

В связи с этим мы предполагаем разработать, теоретически обосновать и экспериментально апробировать технологию управленческой деятельности руководителя по проектированию перспектив развития профессиональной образовательной организации.

Формулировка данной цели обусловлена свойствами управленческих технологий: выверенная алгоритмичность и последовательность действий; подробная инструментальная управленческо-методическая оснащенность каждой операции; высокая степень вероятности достижения запрограммированного результата; четкая ориентация на решение определенных стандартных и нестандартных проблем образовательного процесса; исключение в них ненужных повторов и поспешных управленческих решений [1, с. 170].

С.Г. Воровщиков под *технологией управления* понимает "процесс управления, спроектированный и реализованный как целесообразная последовательность стандартизированных процедур и составляющих их операций, обеспеченных необходимыми ресурсами и инструментарием управленческой деятельности. *Процедура управления* – это совокупность операций, сгруппированных на основе одинакового назначения, обязательной последовательности, необходимого взаимодействия и относительной законченности. Проектирование процедур означает разработку комплекса норм, правил, требований, обеспечивающего многократное эффективное использование данных процедур" [1, с. 169-170].

Исследователь предлагает при разработке управленческих технологии соблюдать ряд общих правил проектирования технологий:

- Во-первых, необходимо определить стратегию деятельности, установив, прежде всего, генеральную цель технологии;

- Во-вторых, требуется разработать конкретные, обозримые цели, степень достижения которых возможно измерить, осуществить подбор наиболее эффективных средств и необходимых ресурсов для выполнения тактических целей;

- В-третьих, нужно установить последовательность процедур и операций их осуществления, определяя тем самым логику достижения целей;

- В-четвертых, необходимо подобрать конкретный инструментарий, в большей степени подходящий для данной процедуры, ибо в зависимости от того, как будет инструментирована и технически выполнена одна и та же процедура, она может иметь различный результат [2, с. 148-149].

Перспективным является представление процедуры по следующим позициям: цель процедуры; характеристика операций, составляющих процедуру; связи данной процедуры с другими процедурами технологии. В свою очередь характеристика операций, составляющих процедуры, осуществляется по следующим позициям: цель операции; содержание операции; методы и формы реализации операции; документы, фиксирующие результаты операции.

1. Воровщиков С.Г. Менеджмент в образовании/ С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова: Учебное пособие. – М.: ГБОУ ДО «Учебно-спортивный центр» Москомспорта, 2012. – 312 с.

2. Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития/ С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 240 с.

3. Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

4. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения/ Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 320 с.

5. Шамова Т.И. Управление образовательными системами/ Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.

6 РАЗДЕЛ. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЕГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

УДК 37.011

Терминологическая компетентность педагога как составная часть его профессионализма

Мишжериков Василий Андреевич, ст. научн. сотр. ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», к.п.н., доцент, Почётный работник высшего профессионального образования РФ

Аннотация: рассматривается необходимость целенаправленно и последовательно осуществлять систематическую работу по формированию и развитию *терминологической компетентности* у педагогических и руководящих работников образовательных организаций в целях дальнейшего совершенствования системы образования в целом и системы повышения педагогической квалификации.

Ключевые слова: педагог, компетентность педагога, терминологическая компетентность педагога, профессионализм педагога, терминологический потенциал педагога

Abstract: discusses the need to purposefully and consistently implement a systematic work on the formation and development of terminological competence in pedagogical and executives of educational organizations in order to further improve the education system in General and the system of improving pedagogical qualification.

Key words: teacher, teacher competence, terminological competence of a teacher, teacher competence, terminological potential of the teacher

23 декабря 2015 года под председательством В.В. Путина состоялось заседание Государственного совета России по вопросам совершенствования системы общего образования в РФ. В ходе этого знакового для всей педагогической общественности страны события Президент РФ, указав на необходимость создания «достойной мотивации для учителей, условий для их постоянного самосовершенствования, для повышения квалификации», предложил «создать общенациональную систему профессионального роста учителей». А для этого, как указал В.В.Путин, нужно совершенствовать саму систему оценки квалификации, качества результатов работы педагога и его потенциала, делать её более объективной.

Актуальность поставленной задачи подтверждается данными изучения нами уровня профессионализма педагогических и руководящих работников образования, проходящих обучение в системе повышения квалификации. Одна из причин широко распространённой у педагогов неаккуратности в использовании профессионально-педагогической терминологии, как нам представляется, – невысокий уровень их терминологической подготовки, которой не уделяется должного внимания ни в педагогических вузах, ни в системе повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательных организаций. От этого страдает и качество образования и процесс управления функционированием и развитием образовательной организации, который весьма осложняется не всегда достаточной степенью взаимопонимания, а, следовательно, не всегда эффективным взаимодействием между управляющей и управляемой её подсистемами. Данная проблема особенно серьёзно ощущается в тех образовательных организациях, которые осуществляют работу по повышению квалификации педагогических кадров.

Т.И. Шамова, говоря об условии, обеспечивающем развитие управления, указала на необходимость «изменения ресурсов, перевода их на новый уровень на основе реализации системно-деятельностного подхода... Здесь главное внимание должно быть сосредоточено на повышении компетентности: у руководителей – управленческой, у учителей – профессиональной, у учащихся – образовательной, у родителей – воспитывающей» [5. с. 277]. В развитие идей Т.И. Шамовой считаем необходимым обратиться, в первую очередь, к ключевым понятиям, которые в явном или неявном виде заложены в теме нашей статьи. Здесь, по нашему мнению, содержится целая гроздь терминов и понятий, требующих более или менее полного их раскрытия, и, если потребуется, разъяснения для слушателей системы повышения квалификации, испытывающих

определённого рода терминологические затруднения.

Как известно, педагогическая терминология в широком смысле – это система лексических средств и наименований, применяемых в теории и практике образования (т.е. воспитания, обучения и развития). В узком смысле она включает в себя совокупность терминов, закрепляющих важнейшие понятия педагогической науки и придающих им точно очерченный научный и практический смысл [1.с. 29]

Понятие «терминологическая компетентность педагога» необходимо, на наш взгляд, раскрывать пошагово, идя от термина «педагог», имея, конечно же, ввиду современного работника действующей системы российского образования. Даже такое простое действие предоставляет нам множество вариантов: а) воспользоваться современным учебником по педагогике (желательно, на старше 3-х лет); б) педагогическим словарём (также не старше 3 лет издания); в) заглянуть в «Википедию» и в другой электронный ресурс, обращая внимание на год опубликования и, наконец, остановившись на одном выбранном определении, либо использовать его без всякой правки, либо аккуратно отредактировать его, не изменяя существенного смысла, но придав ему авторское звучание.

Именно такая работа позволяет нам получать «на выходе» достойный продукт терминологического поиска, становящийся, с одной стороны, результатом определённого интеллектуального труда, а с другой стороны, фактором профессионального развития педагога.

Чаше всего современные квалифицированные педагоги (будь то практики или исследователи) используют в таких случаях текст статьи 2 Закона «Об образовании в РФ», которая содержит некоторое количество наиболее употребительных понятий, правильное использование которых гарантируется однозначностью их толкования и понимания. В рамках раскрытия указанной проблемы воспользуемся п.21, в котором педагогический работник (педагог) характеризуется как «физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности».

В данной редакции, в свою очередь, содержатся ещё несколько ключевых понятий, каждое из которых требует своего однозначного определения. Например, «образовательная деятельность», «образовательная организация», «организация, осуществляющая образовательную деятельность», «организация образовательной деятельности» и т.д.

Если с понятием «образовательная деятельность», определяемым как «деятельность по реализации образовательных программ», никаких недоразумений, как правило, не возникает, то слабо подготовленный в терминологическом плане педагог легко запутается в других, весьма похожих словах и словосочетаниях.

В самом деле, эти понятия находятся между собой в чётко обозначенных отношениях. Так, составными частями понятия «организации, осуществляющие образовательную деятельность», являются словосочетания «образовательные организации», а также – «организации, осуществляющие обучение», что принципиально не одно и то же и требует дополнительного разъяснения.

Если понятие «образовательная организация» определяется как «некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве *основного вида деятельности* в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана», то понятие «организация, осуществляющая

обучение» раскрывается в Законе как «юридическое лицо, осуществляющее образовательную деятельность в качестве *дополнительного вида деятельности* наряду с основной деятельностью, осуществляемой этой организацией на основании соответствующей лицензии».

Не простое знание, а свободное владение педагогической терминологией должно стать одной из целей процесса повышения педагогической квалификации, который, по нашему мнению, должен обязательно сопровождаться формированием и развитием терминологического потенциала педагога. Причём, этот процесс должен отвечать требованиям оптимизации, т.е. получение необходимых результатов при оптимальных затратах личностных, материальных, финансовых, временных и др. ресурсов. Выступая в качестве мощного средства продуктивного решения различных образовательных проблем, терминологический потенциал педагога (далее - ТПП) является одной из самых важных характеристик его профессионализма.

Вполне уместно напомнить, что ТПП может быть представлен тремя восходящими уровнями:

а) *терминологическая информированность* педагога проявляется в формальном знании им различных терминов и понятий образовательной сферы с точки зрения «житейского» опыта, извлекаемого из традиций конкретной образовательной организации, непосредственного профессионального общения его с коллегами, а также подчерпнутого из средств массовой информации и т.д. Она формируется на начальном этапе развития профессиональных личностных качеств педагога и отражает усвоение им совокупности минимально необходимых (базовых) терминов, уже используемых в практической педагогической деятельности и осознанной на эмпирическом уровне;

б) *терминологическая грамотность* педагога – динамический результат овладения профессионально-педагогическими знаниями и умениями, правилами и нормативами в сфере профессионального общения и поведения. Это уровень соответствует активному этапу развития личностного тезауруса педагога и формирование на этой основе предметно-практического и теоретического опыта личности. Кстати, динамика повышения терминологической грамотности, на наш взгляд, обуславливается двумя ключевыми факторами:

а) постоянно расширяющимся словарно-терминологическим множеством;

б) возрастающими требованиями к качеству образовательной деятельности педагога, заставляющей его постоянно быть в курсе происходящих изменений в своей профессиональной сфере.

Кстати, критерии образованности любого человека (не обязательно педагога) понимаются нами как показатели, включающие в себя: ясность и чёткость понятий, которыми оперирует человек, упорядоченность знаний, расширенный словарный запас; системность и независимость мышления; способность предвидеть развитие событий на основе анализа наблюдаемых явлений, объём и качество профессиональной деятельности и её результаты, умение выявлять нерешенные проблемы, вырабатывать и осуществлять планы по их разрешению; ставить проблемные вопросы и выдвигать предположения по их решению; осознание связей между предметами и явлениями, выявление тенденций в развитии.

в) *терминологическая компетентность* - высший уровень развития терминологического потенциала педагога, проявляющийся не только в способности и готовности правильно использовать профессионально-педагогическую терминологию, но и в постоянном стремлении совершенствовать свой понятийно-терминологический аппарат.

Таким образом, терминологическая компетентность педагога – это *интегральная профессионально-значимая личностная характеристика педагога, определяемая его способностью и готовностью применять (следовательно, знать и объяснять) термины из его профессиональной области знаний при решении педагогических задач,*

возникающих или конструируемых в его собственной профессиональной деятельности. [3, с. 130]. Чем выше ТПП, тем эффективнее протекает процесс выявления и разрешения педагогической проблемы. Основное отличие терминологической грамотности от соответствующей компетентности заключается, на наш взгляд, в том, что грамотный педагог знает и понимает (например, какой термин обозначает то или иное понятие, как использовать профессиональные термины в общении с коллегами), а компетентный – эффективно использует терминологические знания и умения в решении тех или иных профессионально-педагогических проблем.

Задача развития терминологического потенциала педагога, а значит, и его профессионализма, состоит не только в том, чтобы больше и лучше знать общую и специальную педагогическую терминологию, а в активном включении им этих знаний в свою образовательную практику, повышая её качество.

Обобщая сказанное выше, считаем необходимым в целях совершенствования системы образования в целом и системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательных организаций более целенаправленно и последовательно осуществлять систематическую работу по формированию и развитию их терминологической компетентности.

Этому, безусловно, будет способствовать внимательное изучение учителями и руководителями образовательных организаций письма Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки РФ от 6 мая 2013 г., в котором содержатся методические рекомендации по формированию культуры работы со словарями в системе общего образования РФ, подготовленные академиком РАН А.М.Молдаваном, директором Института русского языка им. В.В.Виноградова.[4, С.36]. В этих рекомендациях, в частности, дана «методика формирования культуры работы со словарями в системе повышения квалификации учителей», в состав которой включены следующие блоки обучения использованию словарно-справочного инструментария для формирования универсальных учебных действий познавательного характера: формирование культуры работы со словарями в начальной школе как ряда общеучебных умений по поиску информации в целях повышения мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; развитие культуры работы со словарями в основной школе как части общеучебных умений по поиску информации и её логической обработке (формирование понятий) для повышения способности использования указанных умений в учебной, познавательной и социальной практике, для обретения самостоятельности в планировании и осуществлении учебной деятельности для получения новых знаний в рамках учебного предмета; закладывание основ культуры филологической работы со словарем при изучении дисциплин филологического цикла для обретения лингвистической и литературоведческой компетенций.

В заключение хотелось бы несколько слов сказать о профессиональном стандарте педагога, который будет поэтапно вводиться на территории РФ с учетом различного уровня квалификации педагогов, а также тех региональных, местных и внутришкольных условий, в которых они осуществляют свою профессиональную деятельность. Терминологическая грамотность и компетентность очень потребуются самому педагогу и тем, кто будет определять эффективность его профессиональной деятельности. Например, в п.17 раздела «Развитие» от педагога требуется: «умение формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции (по международным нормам) и т.д.». Для того, чтобы соответствовать занимаемой должности только по этому пункту, учитель должен не только знать, но и свободно владеть такими терминами и понятиями, как: «универсальные учебные действия», «образцы и ценности социального поведения», «навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях», «навыки поликультурного общения», «толерантность», «ключевые

компетенции (по международным нормам»). Таких позиций в общей части профессионального стандарта 45 (7 – на обучение, 18 – на воспитание и 20 – на развитие школьников).

Терминологическое обеспечение наполнения региональной и школьной компоненты профессионального стандарта педагога потребует совокупных творческих усилий и учёных и учителей, и руководителей образовательных организаций, результатом которых может стать словарь современного педагога, отвечающий и ныне действующему федеральному законодательству, и ФГОСам и внедряемому в образовательную практику профессионального стандарта педагога.

1. Мижериков В.А. Повышение терминологического потенциала педагога дополнительного образования как условие его развития // Вестник дополнительного образования Подмосковья №1. 2012. С. 28-33.

2. Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А.Мижериков; Под общ. ред. П.И.Пидкасистого.-М., ТЦ Сфера, 2004. – 448 с. С. 167.

3. Мижериков В.А. Терминологический потенциал педагога как основа его профессиональной компетентности // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сборник статей Седьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М., 2015. – С. 128-134.

4. Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки РФ от 6 мая 2013 г. «О формировании культуры работы со словарями в системе общего образования РФ» // Вестник образования России, №16, август 2013, С.28-36.

5. Шамова Т.И. Образовательный мониторинг как механизм управления развитием качества профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений // Т.И. Шамова. Избранное. /Сост. Т.Н.Зубрева, Л.М.Перминова, П.И.Третьяков, - М., 2004.

УДК 37.011

Формирование терминологической компетентности как составная часть системы повышения профессиональной квалификации слушателей

Абрамовских Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, gdchiep@mail.ru

Аннотация: В статье обоснована необходимость формирования у слушателей терминологической компетентности. Рассмотрены сущностные характеристики понятий: компетентностный подход, компетенция, компетентность, терминологическая компетентность и терминологическая культура. Показан поэтапный процесс формирования терминологической компетентности обучающихся в системе переподготовки кадров. Особое внимание уделено интерактивным методам и технологиям, активно используемым в образовательной деятельности. Представлены задания из рабочих тетрадей, которые сопровождают учебные занятия. Для оценки уровня терминологической грамотности предложен метод тестирования, результаты которого показали эффективность созданной системы работы по формированию терминологической компетентности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, терминологическая компетентность, терминологическая грамотность, терминологическая культура.

Abstract: The article discusses the necessity of forming the terminological competence. The author considers the essential characteristics of the concepts: competency-based approach, competency, competence, terminological competence and terminological culture. The gradual process of forming students' terminological competence in the system of

retraining is considered. Special attention is paid to interactive methods and technologies which are actively used in educational activities. The article presents the tasks from workbooks used in the classroom. The author proposed the test method to assess the level of terminological literacy. The results of this method showed the effectiveness of the established system of work on forming the terminological competence.

Keywords: competence, competency, competency-based approach, terminological competence, terminological literacy, terminological culture.

Российское образование на современном этапе развития существенно меняет свои качественные характеристики, что обусловлено сменой традиционалистско-консервативной (знаниевой) парадигмы на феноменологическую (гуманистическую) и становлением компетентностного подхода. Смену вектора развития образования можно назвать революцией в обучении, новой идеологией, которая декларируется в законодательных актах в сфере образования: законе «Об образовании в РФ», в образовательных и профессиональных стандартах. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения в педагогической среде называют стандартами требований, в том числе к результатам, достигнутым по завершении дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования. Результаты определяются в форме приобретенных компетенций как целостных характеристик выпускника конкретного уровня образования. Профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. Однако стандарт наполняется новыми компетенциями, которые необходимы педагогу для реализации стратегически целей образования и вводимых в школах ФГОС общего образования. В этих условиях главным профессиональным качеством учителя становится умение учиться, готовность постоянно и системно приобретать новые компетенции, заложенные в профессиональном стандарте, повышать профессиональную квалификацию. Какая объективная реальность диктует необходимость модернизации образования? Отвечая на поставленный вопрос, можно следовать позиции Майкла Элсберга, который, актуализируя проблему, в своей книге «Миллионер без диплома» утверждает, что система образования в ее традиционном виде не отличается гибкостью, устойчивостью и адаптивностью. Она формирует академические и аналитические навыки, которые мало связаны с практическими реалиями жизни. С его точки зрения аналитические навыки нужны для успеха в изменчивом мире, но этого недостаточно для реализации своего потенциала и успешности. «Успех, счастье, новаторство, достижения и лидерство зависят от целого диапазона человеческих умений, большинству из которых не учат ни в школе...» [1]. Изменяя систему образования, мы отвечаем на вызовы времени. Государственная образовательная политика определяет перспективы развития российского образования, модель которого ориентирована на компетентностный подход. В научных исследованиях компетентностный подход определяется как совокупность принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Е.М. Бершадский называет следующие принципы компетентностного подхода в образовании: образование для жизни, для успешной социализации в обществе и личностного развития; смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся [2]. Исследователи в области компетентностного подхода в образовании отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе [3]. Современные подходы к образованию позволяют выстроить образовательную систему, соответствующую требованиям инновационного развития экономики, созданию систе-

мы подготовки и переподготовки профессиональных кадров, способствующей повышению их профессиональной компетентности. Рассмотрим понятия «компетентность», «компетенция». В исследованиях ученых по данному вопросу мы не находим единого подхода к определению понятий «компетентность» и «компетенция», имеет место разное видение трактовки данного феномена современного образования. В своей статье мы будем ориентироваться на исследования доктора педагогических наук А.В.Хуторского. Он определяет компетенцию «как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним». Владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности ученый называет компетентностью [4]. В приказе Минздравоохранения России "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» находим структурные элементы компетентности работников образования: *профессиональная, коммуникативная, информационная, правовая* [5].

Важной частью профессиональной компетентности является владение профессиональной лексикой. Деловая карьера, самореализация в профессии зависят не только от уровня сформированности определенных умений и навыков, но и от терминологической компетентности. Терминология в широком смысле понимается как часть словарного состава языка, применяемая в сфере профессиональной деятельности людей. Терминология в узком смысле определяется как система терминов конкретной науки, соотношенная с системой понятий соответствующей области знания [6]. Для определения понятия терминологическая компетентность прокомментируем ее составляющие. *Термин* (от *лат.* Terminus - граница, предел) - "языковой знак (слово или сочетание), соотношенный со специальным понятием, явлением или предметом". В "Методическом словнике" термин определяется как слово, наделенное функцией обозначать научное понятие, составляющее вместе с другими понятиями данной отрасли науки или техники одну семантическую систему". Мы можем представить терминологическую компетенцию как часть профессиональной компетенции, дающей возможность на основе усвоенных понятий и терминов участвовать в профессиональной межкультурной коммуникации. Это проявляется в умении: адекватно выбирать термины, правильно понимать, передавать и интерпретировать речь в профессиональном сообществе. Определение понятия компетентность позволяет трактовать терминологическую компетентность как интегральную характеристику деловых и личностных качеств педагога: владение языковой компетенцией, использование которой обеспечивает эффективное решение профессионально значимых предметных задач; готовность нести ответственность за свои действия. Задача развития языковой компетентности – не просто больше и лучше знать предмет, а включить полученные знания в "терминологическую практику" жизни [7]. Анализ научной литературы и собственный опыт работы позволяет нам выстроить логику формирования терминологической компетентности. Первый этап ориентирован на создание понятийного поля слушателя в предметной области. Результатом деятельности на данной ступени становится терминологическая осведомленность, которая проявляется в знании терминов и понятий дисциплины с точки зрения житейского опыта, непосредственного общения с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации, научной, справочной и художественной литературы и т.д.[8] Второй этап – это овладение терминологическими знаниями, умениями, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, профессионально-коммуникационной деятельности[7]. Происходит «погружение» обучающегося в профессиональные задачи, решение которых содействует становлению терминологической грамотности. Затем реализуется этап развития терминологической компетентности. Компетентный педагог реально и эффективно может использовать терминологические

знания в решении тех или иных профессиональных задач. Третий этап завершается формированием терминологической культуры специалиста. Терминологическая культура – это владение понятийно-терминологическим аппаратом на уровне, позволяющем использовать знания с учётом особенностей аудитории; умение объяснять, используя простые краткие или усложненные определения, не искажая при этом содержательного компонента, делая знание доступным любому собеседнику; умение точно и свободно употреблять термины в сфере научного, профессионального и повседневного общения [8]. Руководствуясь известной аксиомой: всякая наука - это система понятий, выраженных посредством терминов, мы определяем ведущий принцип организации процесса обучения слушателей на курсах переподготовки и повышения квалификации в ЧИППКРО: понятийный аппарат любой учебной дисциплины является одним из системообразующих элементов знания. «Сильным» аргументом в данной ситуации является утверждение П.А. Флоренского, который убеждает нас «не искать в науке ничего, кроме терминов, данных в их соотношениях, т.к. всё содержание науки, как таковой, сводится именно к терминам и их связям, которые (связи) первично даются определениями терминов»[9]. В связи с этим, возникает вопрос механизмов развития терминологической компетентности. Создается определенная система работы педагогов по формированию терминологической компетентности слушателей. Данная система включает в себя концептуальные подходы, формы, методы и технологии освоения понятий и терминов и их использование в практике работы. Деятельностный подход в условиях гуманистической парадигмы образования определяется как основополагающий в организации образовательного процесса. Использование интерактивных технологий и методов обучения позволяют выстроить на занятии субъектно-субъектные отношения, которые способствуют, как показывает практика, формированию терминологической культуры педагогов. Называем методы и технологии, используемые в практике работы по формированию терминологической культуры: практикумы с применением технологии интеллект-карт [10]; обучающие игры (ролевые игры, имитация, деловые и образовательные игры); интерактивные лекции (лекция-беседа, лекция-пресс-конференция, лекция с заранее запланированными ошибками и др.); кейс-метод (анализ конкретных ситуаций); ПОПС-формула (российский вариант юридической технологии профессора права Д.Маккойда-Мэйсона из ЮАР), используемая при организации споров и дискуссий; формирование терминологического словаря по ряду дисциплин как элемент самостоятельной работы обучающихся. В рамках реализации дополнительной профессиональной образовательной программы профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании» преподаватели активно используют рабочие тетради по учебным дисциплинам с целью повышения понятийной осведомленности, терминологической грамотности и компетентности. Рабочая тетрадь учебной дисциплины «Управление инновациями в образовательном учреждении» по теме «Основные стратегии инновационного развития» включает следующее задание: *в таблице представлены ключевые термины и понятия, с которыми вы будете работать по ходу изучения темы. До начала изучения дайте свои определения этим терминам и понятиям. После того как познакомитесь с темой, внесите уточнения и дополнения в данные Вами определения.*

Рабочая тетрадь учебной дисциплины «Методы управления образовательным учреждением» по теме «Планирование функционирования и развития образовательного учреждения» предлагает следующее задание: *составьте список ключевых терминов, связанных с понятием «планирование». Дайте определение понятию.*

Для выделения сущностных характеристик ключевых понятий современной системы образования целесообразно использовать на занятиях технологию интеллект-карт (Е.А. Бершадской), которая позволит: дать определение термина; выделить основные признаки факта, явления или процесса; обозначить направления деятельности руководителя в данной области и др. Предлагаем для работы термины: стандарт, аттестация,

Закон «Об образовании в РФ», компетентность и т.д. Для определения уровня сформированности терминологической культуры слушателей применяется метод тестирования. Используем опыт работы, описанный Ж.Е. Ермолаевой, адаптируем его в системе работы со слушателями по формированию терминологической компетентности. Преподавателями, совместно со слушателями, составляется глоссарий из 100 понятий и терминов. Из этого перечня отбирается 50 терминов для включения в тестовые задания. Тестовые задания составляются с учётом требований, предъявляемых к заданиям подобного уровня:

1. тест не должен быть нагружен второстепенными терминами, несущественными деталями с акцентом на механическую память;
2. важно было проследить, чтобы ни одно задание теста не служило подсказкой для ответа на другое;
3. должна быть исключена возможность простой догадки или отбрасывания заведомо неподходящего ответа;
4. тестовые задания должны располагаться по мере усложнения[8].

В проведенном нами тестировании на предмет терминологической компетентности принимали участие 80 слушателей курсов профессиональной переподготовки ЧИППК-РО. 80% слушателей дали более 60% верных ответов. Исследование показало эффективность созданной системы работы по формированию терминологической компетентности. Было предложено создать терминологический словарь-справочник для слушателей курсов профессиональной переподготовки по дополнительной профессиональной образовательной программе «Менеджмент в образовании». Проведённое исследование позволило сделать выводы: формирование терминологической культуры педагога является системообразующим элементом профессиональной компетентности; применение системы работы по созданию профессионального понятийного поля с использованием интерактивных методов и технологий позволяет перейти от пассивного изучения терминов к их активному применению в профессиональной деятельности, формированию социально-нравственной позиции педагога, что формирует терминологическую компетентность обучающихся, повышает уровень их профессиональной компетентности и качество подготовки слушателей.

1.Элсберг М. Миллионер без диплома. Как добиться успеха без традиционного образования / М. Элсберг; пер. с англ. В. Шульпина.- М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013.- 304с.

2. Бершадский, М.Е. Консультации: целеполагание и компетентностный подход в учебном процессе [Текст] / М.Е. Бершадский // Педагогические технологии. - 2009. - №4. - С. 89-94.

3.Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междуна. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.

4.Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013

5.Приказ Минздравсоцразвития РФ от 14.08.2009 № 593 "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования"

6. Лотте Д.С. Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов. Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1941.

7.Ермолаева Ж.Е., Герасимова И.Н. Создание учебного тематического и терминологического словаря по дисциплине "Экология" для курсантов/студентов и слушателей (на материале Академии ГПС МЧС России) // Матер. 16-й междуна. науч.-практ.

конф. "Теоретические и методологические проблемы современного образования". М., 2014. С. 106-113.

8.Ермолаева Ж.Е. О формировании терминологической культуры обучающихся в вузах МЧС России. [Электронный ресурс]//Технологии техносферной безопасности: Интернет журнал. – 2014. - №5 (57).

9. Флоренский П. А. Термин // Acty Universitatis szegediensis de Attita Juzsf Notnlatae Dissertationes Slavicae Slavische Mitteilungen. Материалы и сообщения по славяноведению. XVIII. Szeged,1986. P. 244—256, 262—264

10. Герасимова И.Н., Ермолаева Ж.Е. Интеллект-карта как метод формирования понятийно-терминологического аппарата обучающихся в высшей школе // Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация. 2014. № 2. С. 58-65.

УДК 37.011

Основные андрагогические понятия, используемые при внедрении профессионального стандарта «Педагог»

Астемирова О.Н., доцент кафедры развития образования ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», канд. пед. наук, г. Москва. astemirova@list.ru

Аннотация: Активное обновление системы образования в России требует не только смены морально устаревших документов, но и предполагает ряд дополнений к содержательной стороне понятийно-категориального аппарата. Все более определенной становится мысль о том, что требуется качественно новая философская рефлексия на многомерность теории и практики непрерывного образования взрослых.

Abstract: Active renewal of system of education in Russia requires not only changing outdated documents, but also involves a number of additions to the content of concepts and categories. More certain is the idea that requires a qualitatively new philosophical reflection on the multidimensionality of the theory and practice of lifelong education.

Ключевые слова: профессиональный стандарт «Педагог», теория непрерывного образования; андрагогическое образование; профессиональная педагогика; формальное, неформальное и информальное образование; дополнительное образование, методологические подходы и принципы; образование взрослых.

Keywords: the professional standard «Teacher», theory of continuous education; vocational pedagogy; formal, non-formal and informal education; additional education, methodological approaches and principles; adult education.

Системообразующий механизм, позволяющий повысить качество работы педагогов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, заложен в профессиональном стандарте «Педагог», частью главной идеей, которого является определение конкретных требований к компетенциям педагогического работника, уровню его квалификации, образованию, обучению, опыту практической работы и др.

Введение нового профессионального стандарта «Педагог» безусловно, должно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в системе повышения квалификации. Профессиональный стандарт «Педагог» позволяет определить объем и направление подготовки, переподготовки или повышения квалификации. Повышение квалификации – это вид дополнительного профессионального образования, направленный на совершенствование и получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации (статья № 76 Федерального закона «Об образовании в РФ») [10].

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию РФ 12.11.2009 г.: указывается, что «средства на повышение квалификации должны предоставляться с возможностью выбора образовательных программ». Таким образом, формирование новой образова-

тельной стратегии обязывает создать новые формы повышения квалификации педагогов, такие как: сетевая форма реализации образовательных программ; электронное обучение, с применением дистанционных образовательных технологий; стажировка. Следовательно, ставятся и новые задачи в системной оптимизации непрерывного (андрагогического) образования педагогических кадров. Активное обновление системы образования в России требует не только смены морально устаревших документов, но и предполагает ряд дополнений к содержательной стороне понятийно-категориального аппарата. Все более определенной становится мысль о том, что требуется качественно новая философская рефлексия на многомерность теории и практики непрерывного образования взрослых.

Научные источники нам показывают, что в России еще во второй половине прошлого столетия – теория непрерывного образования взрослых послужила базой для публикаций монографий, статей (И.В. Бестужев Лада, Б.С. Гершунский, А.В. Даринский, А.П. Владиславлев, В.Г. Онушкин, В.Г. Осипов и др.); для научной школы «Профессиональная педагогика» академиков РАО, заслуженных деятелей науки РФ С.Я. Батышева – А. М. Новикова, которая по настоящее время является источником вдохновения исследователей данного направления. Научная школа С.Я. Батышева – А.М.Новикова основана на ряде теоретических положений:

1) профессиональная педагогика в теории непрерывного образования, позволяет охватывать все возрастные и социальные группы педагогов-профессионалов и все уровни образования;

2) профессиональная педагогика в теории непрерывного образования – объединены междисциплинарными отраслями научного знания.

Профессиональная педагогика в теории непрерывного образования охватывает такие сферы жизнедеятельности как: экономические, социальные, культурные уровни развития России в конкретные исторические этапы: индустриального общества (до последних десятилетий XX в.) и современного постиндустриального общества. Решение проблем связанных с процессом непрерывного образования, на международном уровне более активно стало разворачиваться в современном постиндустриальном обществе и эту миссию сегодня осуществляют: Институт образования ЮНЕСКО в Гамбурге, Международный институт планирования образования в Париже. Значимыми исследовательскими центрами в этой области выступают: Международный институт образования в США; Международный институт педагогических исследований в Германии, Швейцарская организация образования взрослых; Международный педагогический центр во Франции; Национальный институт образования взрослых в Великобритании.

Масштабные исследования в России в сфере андрагогического образования взрослых проводят ФГБНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», а также кафедра ЮНЕСКО в ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена», ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых» в Санкт-Петербурге и др. Профессиональная педагогика в теории непрерывного образования имеет ряд методологических подходов в развитии профессиональных компетенций, которые разрабатывались: А.С. Батышевым, О.Ю. Грезневой, В.А. Ермоленко, И.В. Зориным, В.А. Кальней, А.К. Крупченко, А.М. Новиковым, А.К. Орешкиной, М.И. Рожковым, Г.А. Фирсовым, Н.Г. Худолий и другие исследователями. Развитие профессиональных компетенций специалиста в области образования происходит на протяжении всей профессиональной карьеры педагога. Из-за динамичности социально-экономических процессов и многочисленных инноваций в образовательной сфере педагогическим кадрам необходимо постоянно обновлять и повышать свой профессиональный уровень. Андрагогическое образование, в соответствии с требованиями общества не ограничивается рамками формального образования, а является, по сути своей, интеграцией формального, неформального и информального образования.

Формальное образование осуществляется посредством специальных учреждений и организаций (школы, колледжи, вузы, институты повышения квалификации и др.) и подчиняется определенному официально предписанному государственному образцу.

Неформальное образование характеризуется как системностью, так и бессистемностью обучения. Это выражается в целенаправленной или спонтанной деятельности обучающихся, которая так или иначе направлена на удовлетворение образовательных потребностей личности. Результатом этой деятельности является приращение образовательного потенциала субъекта. В отличие от формального образования, неформальное осуществляется различными организациями и не всегда профессионально подготовленными педагогическими кадрами. Оно менее структурировано и не обязательно завершается получением общепризнанного документа об образовании.

К информальному образованию отнесён процесс, действительно протекающий на протяжении всей жизни человека, в котором он приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и испытывает образовательное влияние из различных ресурсов окружающей его среды: семья, друзья, соседи, референтные лица, производственная и досугово-игровая деятельности, учреждения культуры (библиотеки, музеи и пр.) и средства массовой информации.

В контексте раскрытия темы данной статьи анализ ряда научных исследований позволяет нам рассмотреть различные формы получения образования в непрерывной образовательной парадигме по следующим аспектам: обозначение взаимосвязи формального, неформального и информального образования в системе непрерывного образования; выявление роли и места неформального образования в системе непрерывного постдипломного образования. Это актуализирует необходимость исследования теоретических и практических аспектов неформального образования, подчеркивает практическую значимость разработок, продиктованных потребностью системы образования в компетентных педагогических работниках.

По мнению С.М. Климова, неформальное образование, располагающееся между плюсами формального и информального образования, является в отличие от последнего осознанным, в той или иной форме организованным и управляемым. Вместе с тем, функционируя вне границ формального образования и будучи свободным от жестких правил, регламентов и соглашений последнего, неформальное образование ориентируется на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения. Частично понятие «неформальное образование» совпадает с такими понятиями как «образование взрослых», «дополнительное образование», «продолженное образование» и т.д.

Неформальное образование взрослых в системе повышения квалификации следует рассматривать как социально открытую, вариативную, мобильную систему, направленную на удовлетворение профессиональных потребностей личности. Неформальное образование можно трактовать как самостоятельную или дополняющую формальное образование систему. В отличие от формального, оно более свободно организационно, не всегда сопровождается документами государственного образца, отличается своеобразием преподавательского состава.

Различные вопросы неформального образования изучали ряд отечественных ученых: Н.Н. Букина, С.Г. Вершловский, И.В. Дубровина, М.А.Донцова, А.И. Кукуев, А.Р. Масалимова, Н.Ю. Морозова, Т.В. Мухлаева, Д.Ю. Палант, Ж.Б. Суртаева, и др., а также зарубежные ученые: J. Balan, P. Jarvis, P. Coombs, M. Ahmed, S. Hase, K. Мак-Коннелл, P. Fordham, M.Fullan, R. Caffarella, C. Miller, M. Hughes, S. Wilson, C. Fletcher.

Понятия «формальное образование» и «неформальное образование» проходят через призму сравнения, опираясь на сравнительный подход посредством выделения ряда признаков сравнения (цели, места получения, субъектов организующих педагогический процесс, субъектов получающих образование, видов нормативного регулирования, характерных черт, результатов, условий поступления, времени обучения, органи-

зации и др.). Результаты сравнения формального и неформального образования на основании выделенных признаков представлены в работах О.В. Ройтблат. (Табл.1)

Таблица № 1. Сравнение формального и неформального образования

№	Признаки сравнения	Формальное образование	Неформальное образование
1.	Образовательные цели	Получение профессии, диплома	Приращение образовательного потенциала субъекта
2	Место получения образования	Специально организованные, аккредитованные образовательные организации	В различных организациях, предприятиях, не учебных организаций
3	Субъекты, организующие педагогический процесс	Педагоги, специалисты с педагогическим образованием или лица, допущенные до педагогической деятельности	Различные специалисты педагогического или непдагогического профиля
4.	Нормативное регулирование	Закон «Об Образовании», ФГОС, государственные учебные программы, учебное расписание, нормирование сроков обучения	Обучение на договорной основе
5	Характеризуются	Систематизированностью обучения, организованной образовательной деятельностью педагогов и сопровождающим образовательный процесс персоналом	Систематизированностью и несистематизированностью процесса обучения, направленностью на удовлетворение образовательных потребностей граждан, отдельных социальных, профессиональных групп, общества
6	Результат обучения	Получение образования, профессии	Приращение образовательного потенциала, удовлетворение интереса собственных потребностей
7.	Субъекты деятельности	Студенты, учащиеся, слушатели курсов повышения квалификации	Граждане отдельных социальных, профессиональных групп, руководители, учащиеся, студенты и т.д.
8	Условия поступления	Наличие аттестата об окончании школы, сдача вступительных экзаменов, зачисление, наличие профессионального диплома	Любое образование, отсутствие вступительных экзаменов, добровольно-договорная система зачисления
9	Время	Более длительное по времени обучение, вуз (4-6) лет, а также курсы повышения квалификации в формальном виде от 36 до 1028 часов и т.д.	Как продолжительное, так и непродолжительное по времени и срокам обучение

Сравнивая два вида непрерывного образования, можно определить, что неформальное образование в большей степени способно удовлетворить образовательные потребности независимо от возраста, пола, имеющегося образования. Неформальное образование отличается более тесной связью с производственной и социокультурной средой,

стимулированием потребности к самообразованию и саморазвитию личности, оно может служить действенным инструментом в пополнении новых знаний в мире быстроизменяющихся профессий, за изменениями которых формальное образование не успевает.

В педагогических исследованиях последних десятилетий в качестве методологического обоснования применяются различные методологические подходы, которые, по мнению Н.В. Бордовской, рассматриваются с 3-х позиций: подход согласуется с понятиями «идея», «позиция», «принцип»; подход согласуется с понятиями «метод», «методика», «технология»; а также с понятиями «потенциал», «границы применения».

В основе процесса повышения квалификации педагогических работников в условиях непрерывного неформального образования заложены следующие подходы:

- *андрагогический подход* как методологическое основание теории неформального образования взрослых, определивший методологические принципы этого образования (*совместной деятельности, индивидуализации и системности обучения, самостоятельности, с опорой на профессиональный опыт, в контексте развития образовательных потребностей и др.*);

- *сравнительный подход* позволяющий получить более полное описание неформального образования за счет выделения и раскрытия сравнительных признаков по ряду видов образовательных процессов;

- *парадигмальный подход*, обеспечивающий научно обоснованный выбор средств, методов и технологий, необходимых для успешной организации неформального образования в рамках гуманистической парадигмы;

- *социокультурный подход*, позволяющий выстраивать взаимоотношения субъектов в рамках неформального образования с учетом изменяющихся социокультурных условий.

Исследование неформального образования показывает, что оно не представляет собой ни альтернативу, ни простое дополнение или продолжение традиционного образования, ни тем более распространение традиционного образования на всю продолжительность жизни человека. Неформальное образование – это качественно новое явление в социальной и образовательной практике, имеющее свое содержание, базирующееся на собственных адекватных принципах, выполняющее определенные функции и по-новому решающее многие старые задачи.

Преимущества системы неформального образования состоят в ее мобильности, гибкости в контексте происходящих глобальных изменений в образовании, его развитие имеет во многом стихийный характер. Вместе с тем педагогические знания в области «неформального образования» претерпевают определенные изменения, дополняя теорию профессиональной педагогики за счет расширения представлений о понятийном пространстве неформального образования. Рассмотрение неформального образования с этих позиций и дает прирост педагогического знания, в процессе развития которого термин «неформальное образование» претерпевает определенные изменения. Неформальное образование взрослых в системе повышения квалификации, в отличие от формального, более свободно по организации, отличается особенностью преподавательского состава, не сопровождается документами государственного образца, возможна стихийная организация по времени, содержанию, технологиям организации и обучения, образовательной среды. Участники этого вида образования, как правило, нацелены на привязку образования к жизни, ориентированные на практическую деятельность.

В научном обеспечении процесса повышения квалификации педагогических работников возникает необходимость в таком осуществлении их профессиональной деятельности, которое позволило бы им более оперативно реагировать на стремительные изменения, происходящие в профессиональном мире, которое оказало бы существен-

ную помощь в реализации принципа «обучения через всю жизнь». Как считает М. Фуллан, профессиональное развитие – это совокупность формального и неформального образования на протяжении всей трудовой деятельности. Он утверждает, что постоянно обучающийся работник образования является ключевой фигурой будущих образовательных реформ.

Исследование процесса повышения квалификации педагогических кадров в условиях неформального образования показывает, что это не просто научная инициатива, а настоятельная потребность, которая обусловлена жизнедеятельностью современного человека в образовательном пространстве. Требования, предъявляемые к профессиональным качествам педагога, в условиях постоянного изменения содержания профессиональной деятельности закрепляются рядом нормативных документов, регулирующих процессы реформирования системы образования: ФЗ «Об образовании в РФ»; Государственной программой РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы», и профессионально-образовательными стандартами, программами, а также исследовательскими проектами ЮНЕСКО.

Андрагогические принципы обучения, лежащие в основе теории неформального образования, совпадают с теорией обучения взрослых, и позволяют учитывать различные особенности такой категории обучающихся. С одной стороны, эта категория обучающихся обладает всеми специфическими для взрослых физическими, психическими, социальными характеристиками, с другой стороны, все они несут статус «педагогические», так как практически все имеют некоторое педагогическое образование или опыт педагогической деятельности. Е.А. Григорьева отмечает, что педагогические кадры из категории взрослых имеют специфические особенности, связанные с издержками профессии. В роли учеников они часто не умеют сосредоточиться; не восприимчивы к другой точке зрения; имеют привычку поучать; быстро разочаровываются в занятиях; обладают личной и служебной амбициозностью; часто критически сравнивают свой опыт с предлагаемым учебным материалом, а сами испытывают тревогу быть подвергнутыми критике коллег. Эти особенности касаются взаимодействия в общении, поэтому неформальное образование рассматривается как вид коммуникативной деятельности с позиций философско-антропологической теории общения Б.Ф. Ломова, которая позволила осознать сущность предмета и объекта, осуществить связь с эмпирическим знанием на основе методологической составляющей.

Модель включения неформального образования в традиционную систему повышения квалификации зависит от социокультурных особенностей региона, кадровых возможностей, целевых установок, условий принятия неформального образования как вида повышения квалификации, образовательных ресурсов. Сегодня можно говорить о разнообразных моделях включения неформального образования педагогических работников в традиционную систему повышения квалификации. Это: а) стажировочные площадки; б) включение педагогических работников в грантовую, проектную деятельность; в) использование возможностей ресурсных центров, сгруппированных по кластерному принципу; г) интеграция различных форм обучения: формального, неформального, информального (линейное, параллельное, одновременное включение всех трех видов образования). Реализация неформального образования осуществляется через различные образовательные ресурсы (научно-методические, информационно-методические, многофункциональные центры прикладных квалификаций, инкубаторы новых технологий и других новаций, образовательные кластеры в контексте повышения квалификации, инновационные образовательные компании, объединения, научно образовательные комплексы, которые постоянно развиваются, и этому особенно способствуют информационно-коммуникативные технологии, сетевые сообщества и др.). Перечисленные ресурсы способствуют как стихийному, так и специально организованному включению неформального образования в традиционную систему повышения квалификации педагогических работников.

К сожалению, целостная картина неформального образования отсутствует не только в России, но и за рубежом. Пока нет общей картины и общего видения ситуации реализации неформального образования, согласованного с политикой «образования на протяжении жизни». В научной литературе вопрос о непрерывном образовании решается на основе различных, но близких между собой, критериях – продуктивности педагогической деятельности, степени освоения профессиональной деятельности, уровня развития личности педагогов, способности успешно действовать в различных ситуациях. Рассчитывать на успешную подготовку педагогических кадров возможно только при создании условий самоорганизации, самообразования и самовоспитания, т.к. в целом образование «нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К.Д. Ушинский). Все более четко осознается, что расширить границы свободы педагогического роста позволит внедрение профессионального стандарта «Педагог». Это одновременно позволит педагогу повысить профессиональную и личную ответственность за результаты своего труда. Иначе говоря, профессиональный стандарт «Педагог» способен обеспечить обновление системы повышения квалификации педагогических работников в контексте задач развития профессионального образования.

1. Бирюкова, И.К. Неформальное образование: понятие и сущность [Текст]/И.К. Бирюкова //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 74. № 10. С. 18-20.

2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - М., 2009. – 816с.

3. Бычкова, Н. И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования [Текст]/ дис. ...д-ра пед. 13 00 01 / Н.И. Бычкова. – Пятигорск, 2004. – 322 с.

4. Зотова, Т. Шведский опыт неформального образования взрослых. Перспективы использования в российской педагогической системе [Текст]/ Т. Зотова. – М.: Книга по требованию, 2011. – 192 с.

5. Климов, С.М. Неформальное образование: проблемы экономики и управления. [Текст]/С.М. Климов. – СПб.: Знание, 1998. – С.18.

6. Макареня, А.А., Ройтблат, О.В., Суртаева, Н.Н. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации [Текст]/ А.А. Макареня, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева, //Человек и образование. 2011. № 4. С. 59-63.

7. Мухлаева, Т.В. Международный опыт неформального образования [Текст]/ Т.В. Мухлаева // Человек и образование. 2010. №4. С. 158.

8. Новиков, А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. [Текст]/ А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.

9. Прикот, О.Г. Непрерывное дополнительное профессиональное образование [Текст]/О.Г. Прикот//Человек и образование. – 2012. - №3. – С.17-21.

10. Российская педагогическая энциклопедия / гл.ред. Давыдов В. В. – Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Научн. изд. «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 608 с.

11. Чечель, И.Д. Посттехнократическая модель непрерывного развития руководителей общеобразовательных организаций [Текст]/ И.Д. Чечель// Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014, № 2 – с. 47-56.

УДК 37.011

Терминологическая компетентность педагога как условие прохождения аттестации на квалификационную категорию

Долгоаршинных Нелли Владимировна, начальник регионального научно-методического центра экспертной оценки педагогической деятельности ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления, к.п.н., доцент, E-mail: nelli_dol@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается терминологическая компетентность педагога как необходимая составляющая его профессионализма. Особое внимание уделяется понятийно-терминологическому аппарату аттестации педагогических работников.

Abstract. The article examines the terminological competence of the teacher as a necessary component of professionalism. Special attention is paid to the conceptual and terminological apparatus of teacher certification.

Ключевые слова: педагог; аттестация; терминологическая компетентность; профессиональный тезаурус.

Keywords: teacher; certification; terminological competence, professional thesaurus.

Речь для педагога является ведущим инструментом профессиональной деятельности, следовательно, терминологическая компетентность – это необходимая составляющая его профессионализма. От знания педагогической терминологии и умения применять ее на практике во многом зависят успешность педагогического работника, его карьерный рост и профессиональная квалификация.

Созданию педагогической терминологии, закрепляющей важнейшие понятия педагогической науки, всегда уделялось большое внимание. За последние сто лет было написано значительное количество терминологических словарей. Один из первых российских трудов по педагогической терминологии – «Методический словарь» Е.Г. Кагарова был издан в 1925 году и включал 65 терминов. В 1938 году вышел «Дидактический словарь» под редакцией Б.Б. Комаровского. В нем было более 900 терминов. А в «Педагогическом словаре», изданном в 1960 году под редакцией И.А. Каирова, было уже более 3-х тысяч терминов.

В настоящее время понятийно-терминологический аппарат педагогики переосмысливается, дополняется новыми терминами, вошедшими в педагогику в связи с инновациями в системе образования, такими как введение образовательных и профессиональных стандартов, формируются узкоспециальные понятийные словари, терминологические глоссарии и тезаурусы, включающие системы основных понятий, используемых педагогом в определенной сфере деятельности. Яркой тенденцией последних лет стала работа по обеспечению упорядочения и сопоставимости национальной и международной педагогической терминологии.

Постоянное обогащение педагогической науки и практики новой терминологией требует от современного педагога совершенствования понятийно-терминологических знаний. Как отмечает О.Х. Мирошникова, сложности терминологического характера у педагогических работников возникают достаточно часто, тем более что на современном этапе происходит процесс уточнения и дифференциации даже тех терминов, которые уже были всесторонне обоснованы в методологическом отношении десятилетия назад [3]. Иногда изменение понятийно-терминологического аппарата обусловлено транспонятивной (перенос терминов из одной научной среды в другую) и интерпонятивной (рождение терминов на стыке наук) модификацией терминов. В этом случае понятийно-терминологический аппарат представляет область серьезных исследований [1].

Процесс формирования терминологической компетентности специалиста сложен и может включать широкий спектр различных действий: овладение профессиональным словарем, разнообразными понятийно-терминологическими знаниями; активное развитие профессионального тезауруса; использование терминологических знаний в решении профессиональных проблем [2].

Педагогическая терминология имеет многовековую историю и содержит разнообразные понятия и термины, используемые педагогическими работниками в профессиональной деятельности. Ее возникновение и функционирование как отраслевой профессиональной терминологии обуславливается развитием педагогической науки,

дидактики и методики, носит социальный характер, пополняется общеупотребляемой лексикой.

Терминологическая компетентность педагога сегодня становится важнейшим условием прохождения аттестации на квалификационную категорию. Многолетние наблюдения за процедурой экспертизы педагогической деятельности, осуществляемой в рамках аттестации педагогов, показывают, что одним из весомых аргументов при вынесении решения о несоответствии педагога заявленной квалификационной категории, является его недостаточная терминологическая компетентность.

При подготовке к прохождению аттестации на квалификационные категории педагог должен обратить особое внимание на расширение своего профессионального тезауруса за счет обогащения его соответствующей терминологией. Профессиональный тезаурус педагога – это открытая система основных понятий, используемых педагогом в сфере своей профессиональной деятельности; структурированное знание в виде понятий и смысловых отношений между ними.

В качестве примера профессионального тезауруса рассмотрим понятийно-терминологический аппарат аттестации педагогов, включающий основополагающие определения, понятия и категории, на которых строится данная процедура. Тезаурус можно отнести к узкоспециальной терминологии, отражающей специфику аттестации педагога и предполагающей наличие таких обязательных составляющих, как объект деятельности, субъект деятельности, средство деятельности и продукт деятельности.

В основе понятийно-терминологического аппарата лежит Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность (утв. приказом Минобрнауки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276). Выделим из данного порядка аттестации пять группировок узкоспециальных терминов: 1) термины, именующие сферу деятельности: *педагогика, аттестация*; 2) термины, именующие объект деятельности: *квалификация, экспертиза*; 3) термины, именующие субъект деятельности: *педагог, эксперт*; 4) термины, именующие средства деятельности: *мониторинг, диагностика*; 5) термины, именующие продукты деятельности, результаты деятельности: *экспертное заключение*.

Тезаурус аттестации педагогов представляет собой тип педагогического словаря, в который включены термины, знание которых необходимо педагогу для прохождения аттестации. Объем данного тезауруса определяется тематическим охватом проблематики. В предлагаемом тезаурусе устанавливается место каждого термина в терминологической системе, во взаимосвязи выстраивается система ключевых понятий, которым даются определения, но более кратко и наглядно, чем в обычном словаре.

Приведем фрагмент данного тезауруса. АТТЕСТАЦИЯ [лат. Attestatio – свидетельство] – определение квалификации; должностная характеристика работника.

Квалификация [лат. Qualificatio < qualis – какой, какого качества + facere – делать] – уровень, степень подготовленности человека к какому-либо виду труда.

Квалификационная категория [греч. Kategoria – высказывание, признак] – это соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности (устойчивых результатов деятельности) педагогического и управленческого труда, обеспечивающего работнику возможность решать профессиональные задачи определенной степени сложности.

МЕТОД [греч. Methodos – путь, способ исследования, обучения, изложения] – совокупность приемов и операций познания и практической деятельности; способ достижения определенных результатов в познании и практике.

Методы обучения – система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Методы воспитания – общественно обусловленные способы педагогического целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способствующие организа-

ции детской жизни, деятельности, отношений, общения, стимулирующие их активность и регулирующие поведение.

МОНИТОРИНГ [лат. Monitor – надзирающий] – система долгосрочных наблюдений в пространстве и во времени, дающая информацию о состоянии объекта или процесса с целью оценки прошлого, настоящего и прогнозов на будущее.

Мониторинг в образовании – постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предложениям.

Мониторинг освоения образовательной программы – система мер по непрерывному отслеживанию качества результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.

ЭКСПЕРТИЗА [лат. Expertus – опытный, сведущий] – исследование, проводимое сведущим лицом, привлеченным по поручению заинтересованных лиц, в целях ответа на вопросы, требующие специальных познаний.

Эксперт [лат. Expertus – опытный, сведущий] – специалист, приглашаемый для выдачи квалифицированного заключения или суждения по рассматриваемому вопросу.

Экспертная группа – группа специалистов соответствующего профиля, сформированная по определенным правилам, которая проводит экспертизу.

Экспертное заключение – это документ, оформляемый по результатам экспертизы [4].

При подготовке тезауруса аттестации педагогов использовались различные словари, содержащие общенаучную и отраслевую (педагогическую) терминологию. Предлагаемый тезаурус создан на основе анализа содержания порядка аттестации педагогов, а также включения терминов из вторичных источников. Сформированный таким образом тезаурус является достаточно полным и обеспечивает его эффективное использование при подготовке педагога к прохождению аттестации на квалификационную категорию.

1. Ахметова, Л.В. Формирование понятийного аппарата учащихся при изучении естественно-научных дисциплин. // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 6. – С. 155-160.

2. Ермолаева, Ж.Е. Формирование терминологической культуры курсантов и слушателей академии государственной противопожарной службы МЧС России направления подготовки «Пожарная безопасность». // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014 г. – № 6 (2). – С. 86-89.

3. Мирошникова, О. Х. Лингвокультурная компетентность учителя иностранного языка в контексте реализации требований ФГОС // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2016. – № 2 (2). – С. 191-192.

4. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru>.

УДК 37.011

Терминологическая точность как показатель языковой компетентности учителя

Левитская Надежда Андреевна, зав кафедрой филологии ГБОУ ВО МО «Академии социального управления», канд. пед. наук, nlevitskaia@mail.ru

Аннотация: для осуществления структурного анализа текста на уроках литературы необходимо овладеть терминологическим аппаратом, включающим понятия постмодерн, постмодернизм, деконструкция, интертекст, цитирование, реминисценция, аллюзия.

Summary: for implementation of the structural analysis of the text at lessons of literature it is necessary to seize the terminologichecky device including concepts a postmodern, a postmodernism, destruction, a tsitation, reministsentsiya, allyuziya.

Ключевые слова: текст, структурный анализ текста, постмодерн, постмодернизм,

деконструкция, интертекст, цитирование, реминисценция, аллюзия.

Keywords: a postmodern, a postmodernism, destruction, a tsitation, reministsentsiya, allyuziya.

На региональном этапе Всероссийской олимпиады по литературе, прежде чем приступить к выполнению задания по комплексному анализу текста художественного произведения, ученица 9 класса задала вопрос: «Могу ли я применять при анализе текста деконструкцию?»

Попытаемся ответить на поставленный вопрос. Текст является сложным семантическим образованием, который характеризуется цельностью, связностью, эмотивностью, креализованностью (термин, введенный Е.П. Тарасовым, который обозначает наличие иконических знаков для его расширения), прецедентностью, скважностью. Продолжающийся спор о содержании текста как единицы коммуникации породил множественные подходы к его толкованию. В науке существует около 300 определений текста. Примем в качестве рабочего определения одно из самых удачных, по нашему мнению, которое принадлежит отечественному филологу И.Р. Гальперину.

«Текст» — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую направленность и прагматическую установку» [3, с.3].

Текст характеризуется многозначностью. Именно поэтому в художественной литературе он выступает как поле множества интерпретаций. Считаем уместным перечислить основные методологические подходы, существующие в современном литературоведении и реализующиеся в следующих разновидностях анализа текста: историко-литературный, филологический, семиотический, структурный, стилистический, психологический, культурологический и, наконец, герменевтический.

В школьной практике при изучении литературы учитель использует, как правило, комплексный анализ текста, который базируется на ряде приёмов и средств, применяемых в русле того или иного методологического подхода (в основном, это - филологический и культурно-исторический подходы).

Возвращаясь к вопросу, заданному участницей олимпиады, попытаемся ответить на него. Термин **«деконструкция»** был введён в 1964 году руководителем фрейдиистской школы психоаналитиком Ж.Лаканом и в дальнейшем получил теоретическое обоснование в работе французского философа Ж.Деррида «О граммотологии» [4, с.7]. Деконструкция является методом постструктуралистского анализа художественного произведения (этот метод был разработан тоже французским философом Р.Бартом как способ, который «позволил бы уловить и удержать смысловую полноту произведения...» [1, с.45]). Именно Р.Барт рассматривает текст как разновидность интертекста, полагая, что «текст соткан из цитат, отсылающих к тысячам культурных источников» [1, с.55]. Им и была создана методология постструктуралистского анализа художественного произведения, в соответствии с которой применяется деконструкция. Эта методология давала ответ на вопрос о путях порождения текста, кодирования замысла, что в дальнейшем позволяло классифицировать «те коды, через которые идёт возникновение смыслов текста, смыслообразования».

Итак, деконструкция предполагает **разложение** текста, разъединение его составляющих на элементы. При этом надо помнить, что деконструкция отличается от простого анализа. В ходе деконструкции в тексте выявлялась внутренняя противоречивость, обнаруживались ускользающие смыслы.

В современном литературоведении деконструкция употребляется и как особый вид чтения, при котором происходит «понимание глубинных смыслов» [5, с.4], и как разно-

видность литературоведческого анализа. При этом следует различать «американскую деконструкцию» [5, с.5] и «дерриданскую деконструкцию» (французскую).

Так называемая «дерриданская деконструкция», т.е. набор приёмов и практик, когда в ходе прочтения через построение бинарной оппозиции выявляется не только двойственная природа миропорядка, но читателю предстоит самостоятельно наполнить понятия с диаметрально противоположным значением (например: жизнь—смерть, любовь—ненависть, счастье—горе). Размышляя вместе с автором, насыщая понятия собственными смыслами, читатель становится не просто интерпретатором предлагаемого автором текста, но его соавтором. В отличие от «французской» «американская деконструкция» ставит задачу по выявлению способов репрезентации замысла в тексте. Однако, современная практика структурного подхода при изучении и интерпретации художественного текста чаще всего направлена на выявление интертекстуальных связей, интертекстом.

Интертекстуальность — понятие, которое связывается с идеей Р.Барта о том, что в каждом тексте присутствуют различные уровни текстов предыдущих эпох, т.е. у каждого текста есть источник: в любом тексте мы можем обнаружить бессознательное или автоматическое употребление цитат, открытое или неявное употребление чужих текстов. Отсюда выражение, ставшее основным постулатом структурализма: «мир как текст». Интертекстуальный аспект рассмотрения текста, по выражению отечественного лингвиста Н.А. Николиной, включает выявление «чужих» текстов. Интертекстуальный анализ предполагает поиск цитат, реминисценций, аллюзий, т.е. явных или скрытых следов «чужих» текстов.

Термин «**реминисценция**» понимается в словаре литературоведческих терминов как элемент художественной системы, использование общей структуры, навеянный невольным или преднамеренным заимствованием образов, отсылка к предшествующим формам, подтекстовые цитаты, образы, мотивы. Например, Л.Н.Толстой в повести «Крейцерова соната» отправляет читателя к музыкальному произведению Л.Бетховена; в поэме А.С.Пушкина «Медный всадник» содержится отсылка к памятнику Петра Великого работы Фальконе в Петербурге; А.Приставкин использует реминисценцию в названии романа, это строчка из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Ночевала тучка золотая». В цикле стихотворений И. Бродского «Двадцать сонетов к Марии Стюарт» можно увидеть множество реминисценций: это и скульптура М.Стюарт в Люксембургском саду, и кинематографический образ М. Стюарт в фильме «Сердце королевы». Так в первом стихотворении цикла строка: «Всё бывшее ожило / В отжившем сердце...» является реминисценцией, где претекстом является стихотворение Ф.И. Тютчева. Но больше всего в тексте стихотворных строк из любовной лирики А.С. Пушкина, переосмысленных автором, который привносит в них новое звучание, например, в четвёртом стихотворении: «Я вас любил так нежно, безнадежно, / как дай вам Бог другими, / — но не даст!».

Аллюзия — стилистическая фигура, содержащая указание на литературно-исторический, мифологический, политический факт. Аллюзия отличается от реминисценции тем, что она осознана, в то время как реминисценция часто используется бессознательно.

Примерами аллюзий могут быть афоризмы, известные всем идиоматические выражения: «демянова уха», «буриданов осёл», «великий комбинатор», «тришкин кафтан».

В некоторых текстах содержится зашифрованный смысл, понятный посвящённым: А.С. Пушкин в романе «Евгений Онегин» намекает на гонение властей строкой: «Но вреден север для меня». В романе современного автора В. Пелевина «Омон Ра» для развенчания политических мифологем содержится аллюзия на героя книги Б. Полевого «Повесть о настоящем человеке». В лётном училище им. А. Маресьева, куда поступает главный герой Омон Кривомазов, чтобы сделать из курсантов «настоящих людей», им ампутируют в первый же день ноги. Интертекстами являются образы, перекликаю-

щиеся, перемигивающиеся друг с другом, истоки которых могут быть найдены в библейских текстах: например, образ праведника, образ «блудного сына» или «блудницы». Интертекстема кающейся грешницы восходит к библейскому образу Марии Магдалины, она получила различные трактовки во всемирной литературе. Содержание интертексты зависит от авторского замысла и соотносится с художественными задачами. Героинями романов Л.Н.Толстого («Воскресение») и Ф.М.Достоевского («Преступление и наказание») становятся падшие женщины, но если Л.Н.Толстому важно показать путь падения и возможность возрождения Катюши Масловой, то Соня Мармеладова, ставшая блудницей не по своей воле, не проходит пути покаяния; так как тлен не коснулся её основ, и в душе она остаётся ребёнком. Кроткая по складу своему, она несёт в себе спасительную веру в непреложность промысла Божьего.

Известные типажы русской литературы — и «странный человек», и «лишний», и «маленький», — также являются интертекстами, так как в них прочитываются образы из претекстов, которые соотносимы с архетипами христианской культуры. Например, героя романа А. Иванова «Географ глобус пропил» Виктора Служкина можно соотнести с типом «странного человека» в русской литературе, который не справился с собой и своими пристрастиями, который никого ничему не научил, и даже не состоялся как школьный учитель. Но как узнаваем этот неудачник, поверивший в свою мечту!

Таким образом, деконструкция как приём структурно-семантического метода для выявления отголосков «чужих» текстов: цитат, реминисценций, аллюзий — через выявление скрытых и явных смыслов даёт читателю ключ для проникновения в авторский замысел.

В отечественной лингвистике пока нет единых подходов в решении проблемы классификации и типологии интертекстуальных элементов в авторском тексте. Прделанная Н.А.Фатеевой работа (монография «Интертекст в мире текстов: Контрапункт в мире интертекстуальности»), представляющая собой описание, соотношение и использование «чужих текстов», не может служить основанием для окончательной систематизации включённых текстов. Поэтому в практике образовательных учреждений приём деконструкции может быть использован учителем литературы в раскрытии авторского замысла. Это можно начать с поиска претекстов в художественном произведении, их узнавание, соотнесение с авторским текстом, объяснения их роли в раскрытии замысла. Несомненно, что в процессе декодирования авторского текста при интерпретации разного рода интертекстом, читатель наполняет его новыми смыслами — и вместе с автором создаёт новый текст. Поэтому так свежо звучит мысль, высказанная Д.Дидро: «Люди перестают мыслить, когда перестают читать».

1. Барт Р.Избранные работы семиотика поэта / Р. Барт- М.: Изд. прогресс. Уни-верс. 1994.

2. Вайнштейн О.Б. Постмодернизм: история или язык?//Вопр. Философии. 1993.№3

3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования./И.Р. Гальперин, Изд. 4-е,М.:КомКнига,2006,с .144.

4. Деррида Ж. О грамматологии /Деррида Ж. пер. с франц. и вс.ст. Н. Автономовой-М.: Ad Marginem, 2000

5. Ивлиева П. Д. Деконструктивизм как часть семантического поля литературоведения [Текст] / П. Д. Ивлиева // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы междунауч. конф. (г. Москва, май 2012 г.). — М.: 2012. — С. 4-6.

УДК 37.011

Развитие личностных качеств педагога дошкольной образовательной организации в современных условиях

Молчанова А.В., науч. сотрудник научно-методического отдела взаимодействия с территориями ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», к.п.н., г. Москва, E-mail: molchanova.alla@mail.ru; Соколова Л.В., доцент кафедры педагогики и психо-

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы развития личностных качеств воспитателей дошкольных образовательных организаций с точки зрения значительного расширения осваиваемых ими профессиональных компетенций, показаны профессионально-значимые личностные черты современного воспитателя.

Ключевые слова: воспитатель дошкольной образовательной организации; профессиональные компетенции воспитателя; развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных образовательных организаций; личностные качества воспитателя.

Abstract: in article problems of development of personal qualities of teachers of preschool educational organizations from the point of view of significant expansion develop their professional competencies, shown professionally important personality traits of a modern educator.

Key words: preschool teacher education; professional competence of an educator; the development of professional competence of Tutors of preschool educational institutions; personal qualities of the teacher.

Изменения в организации профессионально-компетентностной деятельности воспитателей связано с изменением образовательных ситуаций в дошкольных образовательных организациях: увеличением численности неорганизованных детей дошкольного возраста, необходимостью удовлетворения образовательных потребностей детей разного уровня развития; развитием видовой разнообразия дошкольных образовательных организаций (далее - ДОО); обновлением требований к содержанию их деятельности.

Современная система дошкольного образования направлена на всестороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных особенностей. Поэтому возникла необходимость преобразования дошкольного образования в динамичную, научно обоснованную и вариативную систему, воплощающую в жизнь государственный образовательный заказ и соответствующую запросам потребителей дошкольных образовательных услуг, принадлежащих к разным социальным слоям.

Направленность дошкольного образования на развитие ребенка и обеспечение его успешности на последующих ступенях обучения, предусматривает высокий уровень развития профессиональных компетенций воспитателей ДОО. Нормативные требования к педагогической деятельности воспитателя ДОО отражены в профессиональном стандарте педагога, его квалификационных характеристиках[3]. Базовое образование, получаемое воспитателями при обучении комплексу профессиональных знаний и умений, необходимых для решения образовательных и педагогических задач, создает предпосылки для развития профессиональной компетентности воспитателя ДОО. К сожалению, в педагогической практике ДОО наблюдается рост числа воспитателей без базового профессионального образования, что не соответствует современным требованиям дошкольного образования. Также отмечается увеличение числа воспитателей с большим педагогическим стажем, не желающих привносить изменения в свою профессиональную деятельность.

Современное дошкольное образование определяет новые направления деятельности ДОО. Обновление нормативной базы, возникший дефицит мест в ДОО привели к появлению новых направлений деятельности: организации групп кратковременного пребывания детей, групп адаптационных, физкультурно-оздоровительных, реабилитационных для детей-инвалидов и др.. Формируется сеть дошкольных организаций с многообразием форм предоставления образовательных услуг: мини-сады, начальная школа — детский сад, оздоровительные детские сады, семейные детские сады, развивающе-игровые центры и т. д. Также успешно работают службы детского патронажа, консультационные центры помощи семье [4].

Все изменения, происходящие в дошкольном образовании, проводятся с учетом возрастных и индивидуальных особенности ребенка, потребностей семьи и общества, и направлены на расширение диапазона образовательных услуг и предполагают более целесообразную деятельность педагогов при отборе методов и способов работы с дошкольниками, при разработке и адаптации содержания образовательных программ к запросам конкретного ребенка, конкретной детской группы, а следовательно, предполагают освоение новых профессиональных компетенций, существенно отличающихся от традиционно реализуемых воспитателями.

Инновационные процессы, происходящие в системе дошкольного образования направлены на разработку новых направлений в развитии профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. В последних нормативных документах органов управления системой образования подчеркивается необходимость разработки таких технологий, которые направлены на изменение внутренней позиции воспитателя ДОО, ценностно-смыслового содержания педагогической деятельности как необходимого условия для принятия и реализации инновационных педагогических идей; моделей подготовки и повышения квалификации педагогов на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов [1, с. 5].

Появляется необходимость в научном обосновании сущности профессиональной компетентности воспитателя ДОО, позволяющих сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационной готовностью и исследовательским подходом к разрешению конкретных проблем развития воспитанников ДОО.

Профессиональные компетенции представляют собой заданные профессиональным стандартом обобщенные умения воспитателя, обеспечивающие продуктивное выполнение педагогической деятельности в современных условиях ДОО, освоение которых формируют его профессиональную компетентность. Профессиональные умения воспитателя условно можно разделить на гностические (умения, с помощью которых педагог изучает ребенка (индивидуальные особенности, возрастные, личностные качества, взаимоотношение со сверстниками, взрослыми, степень эмоционального благополучия), конструктивные (для проектирования педагогического процесса, воспитания детей с учетом перспектив образовательной работы), коммуникативные (проявляются при установлении педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными детьми и со всей группой, с родителями воспитанников, с коллегами по работе, с администрацией дошкольного учреждения), организаторские (распространяются на деятельность воспитанников, родителей, коллег) и специальные (умения петь, танцевать, читать стихи (сочинять), вязать, мастерить игрушки, показывать (инсценировать) кукольный театр и др.).[5]

Профессиональная компетентность рассматривается нами как готовность и способность успешно действовать на основе практического опыта, а также освоенных профессиональных компетенций, необходимых для успешного решения профессиональных задач. На основе анализа современных тенденций дошкольного образования, исследований, посвященных изучению специфики педагогической деятельности воспитателей ДОО, функциональных компонентов педагогической деятельности нами определен список необходимых для усвоения каждым воспитателем ДОО профессиональных компетенций[5].

Профессионально-технологические компетенции: педагогическая оценка развития детей дошкольного возраста в ДОО (сбор информации о ребенке, наблюдение, беседа с детьми, родителями и специалистами, анализ продуктивной детской деятельности, проведение диагностических процедур на основе рекомендаций реализуемых программ ДОО, интерпретация и отражение полученной информации в карте развития ребенка); проектирование и планирование педагогического процесса по развитию воспитанников в ДОО (разработка планов работы с опорой на карты развития ребенка; планирование режимных моментов, игровой и продуктивной детской деятельности,

познавательных занятий; проектирование развивающейся предметно-пространственной среды; планирование дополнительных видов деятельности; подготовка и реализация педагогических проектов и грантов); организация образовательного процесса в ДОО (организация образовательных отношений в соответствии с планом деятельности; использование современных образовательных технологий развития дошкольников; изменение развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с запросами детей); установление несформированных компетенций на основе рефлексивной оценки педагогических результатов (анализ достижений и качественных изменений в развитии ребенка; составление описания профессиональных проблем и перечня профессиональных компетенций, вызвавших затруднения).

Личностные метапрофессиональные компетенции: управление взаимоотношениями с участниками образовательных отношений (эмоциональное общение с участниками образовательных отношений; привлечение родителей и др. к участию в деятельности группы; сотрудничество с коллегами); корпоративная культура педагогов ДОО (участие в деятельности коллектива; обобщение и представление профессионального опыта); самодиагностика уровня профессиональных компетенций в условиях ДОО (осуществление самодиагностики; экспертиза профессиональной деятельности коллегами и экспертами); профессиональное развитие в условиях ДОО (разработка и реализация программы профессионального развития; использование профессионального потенциала коллег, консультантов, экспертов, преподавателей дополнительного профессионального образования для развития профессиональных компетенций). [5]

Результаты исследования в ДОО (159 воспитателей Московской области) показали низкую готовность воспитателей к освоению профессиональных компетенций, востребованных новой практикой (см. диаграмму 1). При развитии новых профессиональных конструктов педагога дошкольной образовательной организации важно формировать не только их компетенции, но и личностные метапрофессиональные качества.

Для выявления характеристик важных личностно-профессиональных качеств нами был проведен блиц-опрос воспитателей. Результаты опроса воспитателей Московской области (159 чел)

Чтобы соответствовать современным требованиям, предъявляемым к воспитателю участниками образовательных отношений, он должен быть (по результатам опроса): активным (поддерживать детей в их проявлениях активности, соответствовать им); способным к изменениям (успевать за быстро меняющимся миром и изменившимися детьми и их родителями); внимательным (к себе, своему поведению, словесному самовыражению, в том числе и детей); профессиональным (стремящимся к повышению самообразования, знающим тонкости профессии).

У воспитателя могут быть как качества, которые обеспечивают успех его деятельности, так и напротив, личностные качества, вызывающие ряд трудностей, таких как: 1) отсутствие специальной педагогической и внутренней направленности; 2) несоответствие уровня способностей требованиям современного образовательного процесса в ДОО; 3) отсутствие специально-педагогических, методических, социально-психологических компетенций[2].

Развитие профессиональной компетентности и метапрофессиональных качеств воспитателей ДОО - это непрерывный, многостадийный процесс, направленный на совершенствование уже сформированных компетенций и преодоления трудностей при формировании несформированных компетенций воспитателей ДОО, определения персонализированных траекторий для воспитателей ДОО, обеспечения повышения квалификации воспитателей ДОО, организации профессионального блочно-модульного обучения и оценки эффективности исполнения профессиональных компетенций в деятельности воспитателей.

1. Деятельность органов управления образованием, руководителей дошкольных образовательных учреждений по организации, содержанию и методическому обеспече-

нию образования детей старшего дошкольного возраста: матер. Всероссийского совещания // Дошкольное воспитание. 2007. № 8. С. 127.

2. Журавлева Е.А. Особенности психологической подготовки педагогов к использованию стандартов нового поколения в профессиональной деятельности // Научно-практический журнал «Человеческий капитал». - №7(67). - 2014.

3. Майер А.А.: Основная образовательная программа дошкольного образования: Конструирование и реализация в ДОУ. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 288 с.

4. Майер А.А. Конструирование рабочей программы педагога дошкольного образования. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 144 с.

5. Молчанова А.В., Соколова Л. В. Профессиональное становление профессиональных компетенций и личностных качеств молодого педагога в современных условиях. /Сб. мат. IX Междунар. науч.-практич. конференции «Психология и педагогика в системе гуманитарного знания» . – М., НИИЦ «Институт Стратегических Исследований», 2015. – с. 37-39.

УДК 37.011

Формирование терминологической компетентности экспертов по аттестации педагогических работников в процессе повышения квалификации

Семенова Ирина Ивановна, старший научный сотрудник регионального научно-методического центра экспертной оценки педагогической деятельности ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», канд, пед. наук, Россия, E-mail: semenova_ii@asou-mo.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования терминологической компетентности экспертов. Опираясь на теоретико-методологические основы современной дидактики, автор предлагает механизм формирования терминологической компетентности экспертов в области экспертизы профессиональной деятельности педагогических работников образовательных организаций Московской области.

Annotation. The article deals with the formation of terminological competence of the expert. Based on the theoretical and methodological foundations of modern didactics, the author suggests the mechanism of formation of terminological competence of experts in the field of expertise of the professional activity of teachers of educational institutions of Moscow Region.

Ключевые слова: аттестация; эксперт; экспертиза; профессионализм; терминологическая компетентность; механизм формирования терминологической компетентности экспертов.

Keywords: certification; expert; expertise; professionalism; terminological competence; the mechanism of formation of terminological competence of experts.

Важнейшим инструментом стимулирования педагога к непрерывному профессиональному развитию является аттестация. Она представляет собой тот уникальный механизм, который позволяет решить данную проблему путем повышения качества педагогического труда на основе совокупности требований, предъявляемых к педагогу при проведении экспертизы результатов его профессиональной деятельности. Обращаясь к сущностной характеристике понятия «педагогическая экспертиза», наиболее исчерпывающее определение находим у В.С.Черепанова, который определяет её как «процесс получения коллективного экспертного суждения в форме экспертной оценки о педагогическом объекте, явлении, процессе на основе глубокого и качественного изучения всех характеризующих свойств объекта (явления, процесса) путем использования различных методик, при наличии разработанных критериев педагогической экспертизы и компетентных экспертов» [4]. Именно эксперты (от лат. expertus – опытный) призваны выявить уровень профессиональной компетентности педагога на осно-

ве комплексной оценки его профессиональных и личностных достижений. И от того, насколько грамотно будет выполнена экспертиза, зависит объективность оценки уровня квалификации педагогического работника. Из сказанного следует, что эксперт должен быть компетентным в области экспертизы профессиональной деятельности, то есть обладать высоким уровнем профессионализма.

Важнейшей составляющей профессионализма эксперта является терминологическая компетентность. Терминология в широком смысле воспринимается как часть словарного состава языка, охватывающая специальную лексику, применяемую в сфере профессиональной деятельности людей. Терминология конкретной области знания определяется как система терминов данной науки или отрасли производства, соотношенная с системой понятий соответствующей области знания [2].

Специальная лексика и терминология, применяемые при аттестации педагогических работников, отражают содержание и процедуру экспертной деятельности, и поэтому то, насколько эксперт владеет ими, в значительной степени определяет эффективность и качество экспертизы профессиональной деятельности.

Актуальность рассматриваемой проблемы предполагает выявление различий таких понятий, как «Терминологическая грамотность» и «Терминологическая компетентность». *Терминологическая грамотность эксперта*, на наш взгляд, означает наличие у него терминологических знаний в области экспертизы профессиональной деятельности, выражающихся в понимании сущностного значения терминов и целесообразности их использования в процессе аттестационных процедур. *Терминологическая компетентность эксперта* представляет собой более высокий уровень профессионализма, характеризующийся способностью и готовностью эксперта применять специальные термины при решении конкретных профессиональных задач в рамках экспертизы педагогической деятельности. Таким образом, терминологическая компетентность отражает не только знания, умения и опыт эксперта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и определенную социально-нравственную позицию личности [1, с.3].

Очевидно, что осуществляя процедуру экспертной оценки профессиональных достижений педагога, эксперт должен обладать высоким уровнем терминологической компетентности. Однако анализ результатов мониторинга эффективности работы экспертов показал, что данная компетентность в должной степени сформирована далеко не у каждого. Стало ясно, что для решения возникшей проблемы требуется системная и комплексная работа по формированию терминологической компетентности экспертов. Руководствуясь данной идеей, сотрудники регионального научно-методического центра экспертной оценки педагогической деятельности ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» разработали механизм формирования терминологической компетентности экспертов в области экспертизы профессиональной деятельности педагогических работников образовательных организаций Московской области.

Предлагаемый механизм включает такие взаимосвязанные компоненты, как: планирование цели, определение педагогических подходов и принципов организации деятельности, её содержания, организационных форм, необходимых для достижения конечного результата.

Целевой компонент определяет стратегический замысел реализации механизма – формирование терминологической компетентности экспертов в области экспертизы профессиональной деятельности педагогов.

Основные требования (правила) к организации процесса обучения экспертов заложены в принципах, обеспечивающих эффективность осуществляемой деятельности. В качестве важнейших из них мы выделили принципы систематичности и последовательности, связи теории с практикой, рефлексии.

Существенную роль в реализации данного механизма играют методологические подходы, позволяющие определить стратегию и тактику организации деятельности фор-

мированию терминологической компетентности экспертов. В рамках реализации данного механизма мы использовали в качестве основополагающих системный, деятельностный, ситуативный и личностно-ориентированный подходы.

Содержательный компонент характеризует содержательное пространство формирования терминологической компетентности экспертов и включает три основных блока: терминологическую компетентность в области нормативно-правовой базы аттестации педагогических работников, процедуры проведения экспертизы и диагностического инструментария оценки профессиональных достижений педагога. Для реализации содержания деятельности по формированию терминологической компетентности экспертов нами были использованы соответствующие формы, под которыми принято понимать способы организации обучения. К ним мы отнесли систематические обучающие мероприятия – курсы повышения квалификации и периодические обучающие, проблемные и инструктивно-методические мероприятия: вебинары, семинары, круглые столы, совещания, консультации и т.д. Наиболее эффективной формой формирования терминологической компетентности экспертов, на наш взгляд, являются курсы повышения квалификации. Реализуемая на курсах программа дополнительного профессионального образования «Основы экспертной деятельности при аттестации педагогических работников» (36 часов) позволяет в полной мере сформировать у слушателей курса компетентность в области экспертизы педагогической деятельности, в том числе терминологическую.

Для повышения эффективности обучения программа поделена на отдельные модули, включающие: «Нормативно-правовую базу аттестации педагогических работников», «Процедуру проведения экспертизы педагогической деятельности», «Критерии и показатели оценки результатов профессиональной деятельности педагога».

Стратегический замысел обучения заключается в теоретическом изучении основ педагогической терминологии во время проведения лекционных занятий, формирования умения применять её на практике, а также отработке навыков применения терминов во время выполнения самостоятельной работы. Так, в рамках реализации модуля программы «Нормативно-правовая база аттестации педагогических работников», основной акцент был сделан на изучение следующей совокупности терминов и понятий, отражающей нормативно-правовое поле аттестации: аттестационная комиссия, эксперт, номенклатура должностей педагогических работников, должностные обязанности, профессиональная компетентность, квалификационная категория, права и обязанности педагогов. При отборе терминологических единиц для изучения особое внимание уделялось терминам, наиболее часто употребляющимся в практике экспертизы педагогической деятельности.

Закрепление полученных знаний и отработка умений правильно интерпретировать законодательную базу аттестации предполагает выполнение слушателями самостоятельной работы, в процессе которой они изучают содержание квалификационных характеристик должностей работников образования и заполняют таблицу «Должность педагогических работников и содержание требований к квалификации».

Освоение модуля программы «Процедура проведения экспертизы педагогической деятельности» включает всестороннее изучение понятия «Экспертиза педагогической деятельности», ее цели, задач, принципов и регламента проведения. Организационно-технологические основы экспертизы эксперты постигают при освоении методики экспертной оценки педагогической деятельности, а также осмыслении содержания понятия «Проектирование экспертной деятельности» и др. Отработка навыков применения указанных терминов осуществляется в ходе практического занятия путем заполнения приложения к экспертному заключению.

Формирование терминологической компетентности в рамках реализации модуля программы «Критерии и показатели оценки результатов профессиональной деятельности педагога» направлено на осознание слушателями сущности понятий «качество

педагогического труда», «оценка профессиональной деятельности», «критерии и показатели оценки профессиональной деятельности педагога», «экспертное заключение» и т.д. Качество усвоения экспертами обозначенных терминов выявляется в ходе практического занятия при заполнении таблицы «Характеристика основных критериев оценки профессиональной компетентности педагогического работника». Оценка уровня сформированности терминологической компетентности педагогов осуществляется при проведении тестов и контрольной работы, а также в рамках итогового контроля в форме защиты итоговой практико-значимой работы.

Следует отметить, что практика обучения экспертов на курсах повышения квалификации экспертов по программе «Основы экспертной деятельности при аттестации педагогических работников» стабильно показывает ее эффективность. Это позволяет нам сделать вывод, что представленный механизм формирования терминологической компетентности экспертов, реализуемый посредством курсовой подготовки, способствует повышению уровня их профессионализма, и, тем самым, обеспечивает высокое качество экспертизы педагогической деятельности.

1. Ермолаева, Ж.Е. О формировании терминологической культуры обучающихся в вузах МЧС России. Интернет-журнал "Технологии техносферной безопасности" (<http://ipb.mos.ru/ttb>). Выпуск N 5 (57), 2014 г.

2. Лотте, Д.С. Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов. Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1941. – 26 с.

3. Соколова, Я. Томский политехнический университет, г. Томск. Формирование основ терминологической грамотности в процессе обучения профессиональному иностранному языку. – 66 с.

4. Черепанов, В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. Методика педагогической экспертизы [Текст]. – М.: Педагогика, 1989. – 464 с.

УДК 37.011

Об уточнении дефиниции «единый речевой режим»

Трунцева Татьяна Николаевна, доцент кафедры филологии ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», к.п.н, доцент, г. Москва E-mail: tanya.truntseva@mail.ru

Аннотация: В статье речь идёт о единых нормах создания обучающимися устных и письменных русскоязычных текстов, соответствующих современным отечественным нормам литературного языка, которые должны «работать» не только на занятиях по русскому языку и литературе, но и на уроках по другим дисциплинам, где русский язык является средством передачи предметного содержания. Кроме того, предлагается авторская редакция определения понятия «единый речевой режим» на основании положений о целях образования современной школы.

Abstract: In the article we are talking about common standards learners create oral and written Russian texts, the relevant domestic norms of modern literary language, which must "work" not only on the lessons of Russian language and literature, but also in lessons in other subjects, where Russian language is a means of conveying substantive content. In addition, the author offers a revision of the definition of "single voice" on the basis of the provisions on the aims of education of the modern school.

Ключевые слова: единый речевой режим, компетенция, компетентность, речевая деятельность, культура речевой деятельности, коммуникативно-деятельностный подход.

Keywords: unified speech mode, the competence, competence, speech activity, culture of speech activity, communicative activity approach;

Одна из главных целей проекта «Организация мероприятий по повышению квалификации работников образования по актуализации внедрения программно-методического и дидактического обеспечения по единому речевому режиму в образо-

вательных организациях с русским как неродным языком обучения» - повысить уровень овладения школьниками русским языком, что напрямую зависит от уровня квалификации педагогов и, в первую очередь, учителей русского языка. В рамках реализации данного проекта предполагается осуществить новые подходы к организации единого речевого режима в школьном образовательном пространстве. Речь идёт о *единых нормах создания обучающимися устных и письменных русскоязычных текстов*, соответствующих современным отечественным нормам литературного языка, которые должны «работать» не только на занятиях по русскому языку и литературе, но и на уроках по другим дисциплинам, где русский язык является средством передачи предметного содержания.

В данной статье мы предлагаем использовать следующее определение понятия «единый речевой режим» - *совокупность факторов, обеспечивающих развитие коммуникативных компетентностей всех участников образовательного процесса, осуществляющих активное коммуникативное взаимодействие в рамках единого культурно-образовательного пространства учебного заведения*.

Главную задачу образования Т.И. Шамова видела в максимальном обеспечении в каждом человеке развития его генетически детерминированных способностей (возможностей), рационального критического мышления на основе уверенного владения им современными научными знаниями, техникой и технологиями, которые бы позволили ему добиваться максимального эффекта от их использования в условиях изменяющейся природной ситуации» [7, с.13].

Как известно, понятие «режим» (фр. *régime* от лат. *regimen* — управление, командование, руководство) в широком смысле означает либо условия работы, деятельности, существования чего-либо, либо распорядок дел, действий (например: *школьный режим, соблюдать режим*).

В этой связи коммуникативная деятельность [лат. *communicatio* — связь, сообщение] понимается как деятельность, предметом которой является другой человек (партнер по общению). Речевое взаимодействие, будучи двусторонним процессом, способствует тому, что познающий (обучающийся), являясь субъектом познания, одновременно становится объектом познания по отношению к другому или другим участникам общения. Продуктами коммуникативной деятельности являются, как известно, образования материального и духовного характера, создающиеся в процессе общения как его результат. Как отмечала А.Г. Рузская, к ним относится, прежде всего, "общий результат", а также взаимоотношения, и, главное, образ самого себя и других людей, — участников общения.

Исходя из положений о внешней и внутренней целях образования (развитие и жизнеобеспечение общества в целом; *развитие личности* каждого члена общества — в частности), мы полагаем, что соблюдение единого речевого режима может выступать как *операционно-деятельностный компонент образовательного процесса*.

По убеждению П.Ф. Каптерева, внешняя сторона *образовательного процесса* (понимаемого нами как совокупность последовательных действий, направленных на достижение образовательных целей) состоит в передаче важнейших *культурных приобретений* и обучении старшим поколением младшего. Поэтому содержание понятия *единый речевой режим* должно, на наш взгляд, соотноситься с такими ключевыми понятиями, как *развитие личности, духовная культура личности, культура образовательного процесса, культура образовательного пространства*.

Очевидно, что одной из приоритетных задач Проекта становится выявление таких условий, при которых все участники образовательного процесса могли бы осваивать как национальные, так межнациональные культурные ценности: традиции, обычаи, историческое наследие искусства, архитектуры на основе культурологического подхо-

да, утверждающего приоритет культуры в образовании, воспитании и общественном развитии [1, с.17].

Поскольку *культура* - это *система достижений человека* во всех отраслях жизни, которая развивается благодаря целенаправленной и осознанной деятельности человека и общества в целом, постольку она (культура), в определенном смысле, представляет собой структурированный *опыт* материальной и духовной сфер *деятельности* человека. *Духовная культура школьника* – способ освоения мира, создания ценностно-смыслового содержания, или ценностно-смысловых основ культуры. При этом *культура личности преподавателя* (педагога) состоит, по нашему мнению, из знаний фактов культуры, *навыков работы* по своей профессии, *умений* пользоваться культурой и *личного опыта*. Культура личности школьника, педагога служит для них источником личных достижений, источником создания культуры образовательного пространства (далее - культуры общества). При этом каждый субъект созидания *национальной культуры* (в нашем случае «субъект, включенный в образовательный процесс») создает собственное личное (или личностное) пространство духовного освоения мира. В этом случае культура образовательного пространства (образовательной организации, школы и т.п.) представляет собой сплав *знаний* и *опыта деятельности* этого коллектива, зафиксированный в знаках и материальных объектах и являющийся прямым источником *деятельности* данного коллектива. При этом в современных условиях толерантного отношения к культуре образовательного процесса при отборе целей должны учитываться как социальный запрос государства и общества, так и интересы личности. Поэтому актуальность соблюдения единого речевого режима обусловлена необходимостью формирования и развития *культуры коллектива образовательной организации как пространства коммуникации личного и коллективного когнитивно-деятельностного опыта, приобретаемого и реализуемого в образовательном процессе*.

Одним из векторов развития современного отечественного образования является придание ему чётко выраженного гуманистического характера, в основе которого положена *педагогически организованная социализация личности школьника*. Поэтому образование в современной *многонациональной* школе должно носить гуманистический характер, представлять собой совокупность *общецивилизационных* нравственных и культурных ориентиров; знаний, умений и навыков, достаточных для успешной социализации всех субъектов образования. Субъектами образования в этом случае становятся обучающиеся-носители языка, обучающиеся-мигранты, и педагоги, включенные в ситуацию билингвального обучения. Другими словами, в пространстве единого речевого режима неизбежно будут взаимодействовать (условно) два *опыта деятельности*: традиционно-национальный (исходный, присущий общеобразовательной организации как части общей национальной среды) и опыт новый (опыт включения в исходную образовательную среду).

В Проекте акцентировано внимание «на необходимости установления *норм создания обучающимися устных и письменных текстов* на русском языке». Как известно, понятие «текст» определяется как любой целостный (законченный) продукт речевой деятельности. Хотя все же многие исследователи к текстам относят только «закрытые», фиксированные, ограниченные, обработанные, осмысленные, письменные речевые произведения, вслед за А.А.Леонтьевым, М.Л.Львовым, Т.А.Ладыженской, Н.Д.Зарубиной мы под понятием «текст» подразумеваем любое речевое произведение в устной или письменной форме, зафиксированное вербально и знаково. И поэтому текст для нас - это продукт, результат речевой деятельности, произведение речи - устное или письменное [6, с.58].

Действительно, текст является речетворческим произведением, и «...только в виде текстов и в функции текстов язык служит средством коммуникации между людьми» [4, с. 17].

Но, исходя из констатируемого - «...продуцирование текстов и их осмысление происходит в процессе коммуникации или для достижения целей общения», - мы приходим к выводу о том, что *предметом* единого речевого режима должно стать не только письмо, создание речевого высказывания, текста, но и другие основные *виды речевой деятельности*: говорение, слушание текста, восприятие и осмысление речевого высказывания, чтение.

Если устную и письменную речь интерпретировать как виды деятельности, то в связи с этим соблюдение единого речевого режима мы можем её определить как *систему интеграции подходов, направленных на формирование и развитие культуры коммуникативной деятельности, в т.ч. речевой*. В этой деятельности учащиеся должны быть мотивированы на создание продукта – речевого высказывания, соответствующего речевой норме, - текста, который следует рассматривать как приращение культуры и её проживание [5].

Культурологический подход к образованию способствует учету национальных, религиозных, исторических особенностей всех субъектов образовательного процесса, сближению образования с жизнью.

Установление *особой нормированной* среды речевой деятельности сопряжено с актуальной общепедагогической проблемой - необходимостью создания условий для «выравнивания» возможностей речевой деятельности и педагогов и воспитанников (школьников), включенных в учебную коммуникацию. Такой средой может стать культурно-образовательное пространство школы (др. образовательной организации), в котором коммуникация основана на соблюдении речевых норм самим педагогом, моделировании ключевых видов речевой деятельности учащихся и для учащихся, т.е. *среда активной нормированной коммуникации всех субъектов образовательного процесса*. Существование среды активной коммуникации, на наш взгляд, возможно при условии, если единый речевой режим станет одним из *регулятивных средств (инструментов) организации речевой деятельности культурно-образовательного пространства (школы, др. образовательных организаций)*.

Установление единого речевого режима как пространства коммуникативной деятельности и способа организации этого пространства предполагает осуществление большой и кропотливой комплексной работы сообщества ученых и педагогов, в ходе которой следует пересмотреть ряд вопросов: организация текущего, промежуточного, итогового контроля развития коммуникативной, в т.ч. речевой, деятельности обучающихся; разработка содержания контрольно-измерительных материалов, связанных с возможностью оценить результаты речевой деятельности; выявление оптимально эффективной технологии проведения контрольных срезов, акцентированных на выявлении уровня развития коммуникативных умений обучающихся; формирование системы оценивания уровня достижения стандарта.

По существу, предстоит модернизировать систему контроля уровня коммуникативных компетенций обучающихся не только по русскому языку и литературе, но и по многим другим предметам за весь курс обучения в школе. Для того чтобы речевой режим был единым, его соблюдение должно осуществляться в соответствии с принципами культурологического, компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов. Только при организации *комплексного взаимодействия* всех педагогических работников школы, наличия у них мотивации и заинтересованности в создании условий для гармоничного развития личности, в т.ч. и речевого развития, обучающихся.

Другими словами, как *инструмент* единый речевой режим должен быть в активе всего педагогического коллектива как на уроках, так на внеклассных занятиях. Значит,

на современном этапе каждому педагогу образовательной организации предстоит постараться «перестроить» свою каждодневную практику и научиться выбирать из большого арсенала активных видов деятельности в первую очередь те, которые способствуют освоению компетенций, сопряженных с продуцированием речи. Потому что формирование *интегральных составляющих коммуникативной компетентности* как цель реализации единого речевого режима будет способствовать не только развитию *всех сторон личности* школьника, но и его способности и готовности к саморазвитию и успешной социализации в настоящем и будущем этапах жизни.

1. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург. 2000.
2. Кавецкий И.Т., Рыжковская Т.Л., Коверзнева И.А., Игнатович В.Г., Лобан Н.А., Старовойтова С.В. Основы психологии и педагогики - Минск.: Изд-во МИУ, 2010.
3. Гальперин К. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
4. Фердинанд де Соссюр. Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. М, 1977.
5. Hartmann P. Texte als linguistisches objekt // Beitragezur Textlinguistik. Munchen, 1971.
6. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций// интернет-журнал «Эйдос». – 2005.[Электронный ресурс]. Адрес <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
7. Шамова,Т.И. Управление адаптивной школой. – М., 2001. – С.13.

7 РАЗДЕЛ. НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАВОВОГО СТАТУСА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 37.015.325+347.635.1

Психологическая травля в детском коллективе и юридическая ответственность классных руководителей

Амелина Ольга Владимировна, юрист-консультант в сфере образования; e-mail: amhelga@yandex.ru.

В статье автор анализирует особенности юридической ответственности педагога при осуществлении воспитательного процесса с учащимися. Выделены формы психологического давления на учащегося, приобретающего правовые последствия реализации педагогом своего права на осуществление педагогической деятельности.

Ключевые слова: классный руководитель, психическое насилие учащегося, юридическая ответственность педагога.

Psychological harassment in the children's team and the legal responsibility of class teachers

Amelina Olga Vladimirovna, associate-consultant in the field of education

In the article the author analyzes peculiarities of legal responsibility of the teacher in implementing the educational process with students. The selected form of psychological pressure on the student who acquires the legal implications of the teacher of their right to exercise educational activities.

Keywords: classroom teacher, mental abuse of a student, legal responsibility

На протяжении долгого периода времени школьная среда является для ребенка основной средой общения и взаимодействия и пребывания. Как правило, именно в школе

ребенок учится выстраивать взаимоотношения как с взрослыми, так и со сверстниками. Особая роль в этом взаимодействии принадлежит педагогу, влияние которого, особенно в школьном возрасте, порой значительней влияния родителей. Недаром многие родители, пытаясь чего-то добиться от ребенка, просят именно педагога оказать им в этом помощь. Учитель начальных классов – первый классный руководитель, человек которому родители доверяют не только образование и воспитание своих детей в школе, но так же рассчитывают на то, что дети находятся в безопасных для них условиях. Так, по словам Н.Е. Щукина «классный руководитель – сосредоточие всех социальных воздействий на ребенка, он фокусирует множество влияний, преломляет их через призму жизненных ценностей и характера культуры. И поэтому, способен оказывать решающее влияние на личностное развитие ребенка. Говорят, что классный руководитель – центральная фигура воспитательного процесса. Согласимся с этим, тем более что армия родительская давно возвела данное педагогическое лицо в этот высокий ранг.

Цель классного руководителя – воспитать «личность, способную строить жизнь, достойную человека». Эту цель ставит перед собою педагог первого класса и задает движение к цели с простейшего вопроса «Чего ты хочешь?». Завершает движение к цели классный руководитель выпускного класса, исчерпывая Программу воспитания школьника. Поступенчатый характер достижения цели достигается именно институтом классного руководства в школе» [2]. Законодательство России не дает отдельных разъяснений правового статуса классного руководителя. Он следует из правового статуса педагогического работника с учетом требований должностной инструкции, разработанной в соответствии с Трудовым кодексом РФ, раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, утвержденных приказом Минздравсоцразвития России от 26.8.2010. Итак, в соответствии со ст. 48 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (далее – закон об образовании): «Под правовым статусом педагогического работника понимается совокупность прав и свобод (в том числе академических прав и свобод), трудовых прав, социальных гарантий и компенсаций, ограничений, обязанностей и ответственности, которые установлены законодательством РФ и законодательством субъектов РФ».

В соответствии с п. 3 этой же статьи, педагогические работники (классные руководители) пользуются следующими академическими правами и свободами: свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в трудовую деятельность, свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, и методов обучения и воспитания, право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, право на обращение в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений, право на защиту профессиональной чести и достоинства, на справедливое и объективное расследование нарушения норм профессиональной этики педагогических работников. Однако, осуществление данных прав возможно при соблюдении прав и свобод других участников образовательного процесса (п. 4 ст. 47 закона об образовании).

Сегодня проблема психологической травли (насилия) в детском коллективе актуальна как никогда. Можно утверждать, что в последнее время она вышла за рамки проблемы, перейдя в разряд социально-нравственных катастроф. Об этом свидетельствуют средства массовой информации, данные психологических и социальных служб разной категории. Кроме того психологическую травлю в детском коллективе можно рассмотреть как нарушение безопасности.

В последнее время проблема психологической безопасности начинает активно изучаться и разрабатываться. Один из ведущих специалистов в данной области И.А. Баева

связывает данный факт с возрастанием влияния средств массовой коммуникации на жизнь общества и необходимостью защиты от воздействия информационных факторов, манипуляции и психологического воздействия. При этом под психологическим насилием понимая такое физическое, психологическое, духовное воздействие на человека (социально организованное), которое правомерно понижает его нравственный (духовный), психический (моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а так же угроза такого воздействия [1]. Эрлинг Руланн в своей книге «Как остановить травлю в школе» описывает исследования в данной области, начиная с 1991 года.

Опорной точкой, позволяющей сориентироваться в правовом поле для определения уровня ответственности классных руководителей за психологическую травлю(насилие) в вверенном ему детском коллективе является безопасность и (или) угроза безопасности конкретного обучающегося. В соответствии со словарем С.И. Ожегова безопасность можно рассматривать как состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности [3]. Отметим, что на основании п. 1 ст. 41 закона об образовании охрана здоровья обучающегося включает себя как обеспечение безопасности, так и профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ создают условия для охраны здоровья обучающихся. Кроме того, классный руководитель (с момента подписания должностной инструкции или с момента, когда он фактически приступил к выполнению своих обязанностей) разделяет ответственность родителей касательно воспитания и личностного развития (становления) обучающихся во вверенном ему детском коллективе. Данные выводы базируются на основании ст. 48 закона об образовании, а так же на основании должностной инструкции классного руководителя, разработанной с учетом рекомендаций раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих.

Важно отметить, что педагогические работники «классные руководители» несут ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение возложенных на них обязанностей в порядке и в случаях, которые установлены федеральными законами ч.1 ст. 48 закона об образовании.

Вина педагогического работника в соответствии с процессуальными правовыми нормами РФ должна быть доказана. Возможность защищать свои права не запрещенным законом способом ему предоставлена.

Закон закрепляет равенство перед ним всех участников регулируемых им отношений, свободу в приобретении и осуществлении своих гражданских прав своей волей и в своем интересе. Так, например, закон об образовании не обязывает образовательные организации создавать конфликтные комиссии, однако, отсутствие таковых является препятствием к осуществлению прав, ограничение свободы в установлении своих прав и законных интересов.

Так, А.Б. Орлова определяет психологическое насилие как «исходную форму любого вида насилия в отношениях между взрослым и ребенком». Оно характеризуется как «преднамеренное манипулирование взрослыми ребенком как объектом, игнорирование его субъективных характеристик (свободы, достоинства, права т.п.), либо разрушающие отношения привязанности между взрослыми и ребенком, либо, напротив, фиксирующее эти отношения и приводящее к различным деформациям и нарушениям психологического (поведенческого, интеллектуального, эмоционального, волевого, коммуникативного, личностного) развития».

Согласно материалу, предложенному А.Б. Орловым, спектр психологического насилия включает в себя:

1. Психологические воздействия (угрозы, унижения, оскорбления, чрезмерные требования, запреты на поведения и переживание, негативное оценивание, фрустрация основных нужд и потребностей ребенка и т.п.)

2. Психологические эффекты (утрата доверия к себе и миру, диффузная самоидентичность, беспокойство, тревожность, нарушения сна и аппетита, депрессия, агрессивность, плохая успеваемость, коммуникативная некомпетентность, низкая самооценка, задержка физического и психического развития, соматические и психосоматические заболевания, фиксация паттерн «насилник жертва» и др.);

3. Психологические взаимодействия (доминантность, эффективность, непредсказуемость, непоследовательность, неадекватность, неприятие, безответственность, неуверенность, беспомощность со стороны детей) [6].

Известны следующие виды психологического насилия:

Харассмент (harassment) – домогательство, причиняющее неудобство или вред, поведение, нарушающее неприкосновенность частной жизни лица;

Буллинг (bullying) – повторяющееся недружественное (враждебное) поведение одного лица (группы лиц) по отношению к другому;

Моббинг (mobbing, от англ. mob – толпа) – форма психологического насилия в виде травли работника в коллективе, как правило, с целью его последующего увольнения [3].

Среди детей разного уровня так же распространены такие виды психологического насилия как **троллинг** – повторяющееся издевательство;

Кибермоббинг – это термин, пришедший из английского языка *Интернетмоббинг* (*Internet-mobbing*), *кибербуллинг*, под которым понимают намеренные оскорбления, угрозы, диффамации и сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации, как правило, в течение продолжительного периода времени [5].

В зависимости от роли участия в конфликте, связанном с психологической травлей в детском коллективе, классный руководитель несет разного рода ответственность. Дисциплинарную, гражданско-правовую, административную и уголовную. Классный руководитель может выступать в роли агрессора (provocateur психологической травли (насилия)), свидетеля или участника, и жертвы.

Последнее время мы все чаще и чаще слышим о возбуждении уголовных дел против учителей, которые применяют насилие к своим ученикам. Например, А.А. Вавилова и И.Ю. Чуйко [4] отмечают, что подобные ситуации уже встречаются практически в каждом общеобразовательном учреждении. Преодоление конфликтов между педагогами и обучающимися во многом зависит и от правовой компетентности участников образовательного процесса и от уровня развития норм права в данной области.

Конечно же, все понимают, что насилие по отношению к ребенку недопустимо. Тем не менее, регулярно именно насилие учитель выбирает в качестве выхода из сложной ситуации. Это свидетельствует о недостатке педагогической квалификации, кроме того, может привести к юридической ответственности, вплоть до уголовной.

Так, в случаях, когда в психологической травле обучающегося учителем (классным руководителем) просматриваются признаки дискриминации, оскорбления, нарушения права на образование и свобод обучающихся (например, при систематическом удалении с урока) можно говорить об административной ответственности (ст. 5.62; ст. 5.61; ст. 5.57 КоАП РФ).

Напомним так же, что дисциплинарная ответственность учителя (классного руководителя) наступает за нарушение трудовой дисциплины по его вине. Существуют следующие дисциплинарные взыскания: замечание, выговор, увольнение по соответствующим основаниям.

Закон настолько строг к учителю (классному руководителю), что дает право работодателю прекратить трудовой договор с ним в случае применения, в том числе и одно-

кратного, методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника (п. 2 ст. 336 ТК РФ).

Рассмотрим некоторые случаи проявления насилия учителя по отношению к ученику и дадим комментарий с педагогической и юридической точки зрения. Остановимся также на распространенных ситуациях, в которых присутствует насилие по отношению к ребенку, однако оно неявно, и потому большинство вообще не задумывается о том, насколько травмирующими для ребенка могут быть подобные ситуации.

В одной из московских школ учитель географии придерживался «силовых» методов воспитания. В частности, на уроке он считал нормальным ударить ученика линейкой по рукам или книгой, если тот отвлекался или шумел. Иногда у ребенка появлялись синяки, а однажды учитель не рассчитал силы и разбил ребенку губу. Возмущенные родители обратились и к директору школы, и в органы управления образованием.

Учитель труда одной из школ в Якутии во время учебных занятий ударил ученика 6-го класса куском древесноволокнистой плиты по голове, причинив ребенку телесное повреждение в виде открытой раны затылочной области.

Несомненно, что физическое насилие в школе недопустимо. Проявление физического насилия по отношению к ребенку влечет самую серьезную ответственность педагога, при этом не имеет значения, причиняется ли ему боль или вред здоровью. Наиболее тяжелая форма ответственности – уголовная. В педагогической практике отмечены случаи, когда педагоги совершают преступления в отношении ребенка по ст. 111 УК РФ «Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью», ст. 112 УК РФ «Умышленное причинение средней тяжести вреда здоровью».

Как правило, данным проблемам предшествует систематическое, длительное психологическое насилие, а причинение вреда здоровью лишь кульминация затянувшейся психологической травли. Если учитель (классный руководитель) был очевидцем выше описанных ситуаций и не пришел на помощь, то возможна ответственность по ст. 125 УК РФ «Оставление в опасности». Гражданско-правовая ответственность для классного руководителя при конфликтах связанных с психологической травлей (насилием) может наступить в следующих ситуациях: если причинен имущественный вред обучающемуся (за действия работника несет ответственность образовательная организация, далее образовательная организация имеет право на основании ст. 1068 ГК РФ взыскать расходы с учителя); если обучающемуся доставлены моральные и (или) физические страдания со стороны классного руководителя (ст. 1064; ст. 1068, ст. 1082; ст. 1099; ст. 1100 ГК РФ).

Если имущественный вред, а так же физические и моральные страдания обучающегося нанесены одноклассниками, классный руководитель может быть привлечен к дисциплинарной ответственности за невыполнение функциональных обязанностей. Проблема ответственности классного руководителя за психологическое насилие во вверенном ему детском коллективе требует большого внимания со стороны многих специалистов в области конфликтологии, педагогики, возрастной психологии и права.

Важно за соблюдением прав одних участников образовательного процесса не нарушать права других. К расследованию обстоятельств подходить грамотно, объективно, серьезно и ответственно. Ведь, психологическая безопасность в детском коллективе – гарантия повышения качества образования, залог здорового взросления и развития личности обучающегося, подтверждение профессиональной компетентности классного руководителя, владения им эффективными методами воспитания и образования.

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании – СПб: Издательство «Союз», 2002. – 271 с.

2. Березина В.А., Виноградова Л.И. Настольная книга классного руководителя: справ.-метод. пособие – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 574 с.

3. Болотова Е.Л. Правовые механизмы противодействия насилию в образовании. // Народное образование, 2012. – № 1.

4. Вавилова А.А., Чуйко И.Ю. Насилие в школе: комментарии педагога и юриста. URL: www.minobr.ru.

5. Кибермоббинг. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

6. Орлов А. Б. Психология личности и сущность человека: парадигмы, проекции, практики – М., 1995.

УДК 37.014+342.733

Реализация обучающимися права на выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы получения образования и формы обучения

Бодякина Татьяна Павловна, к.и.н., главный редактор редакции «Образование» медиа-группы «Аktion-MЦФЭР», e-mail.ru: TBodjakina@mcfr.ru.

В статье рассматривается юридический механизм реализации права несовершеннолетнего обучающегося на выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы получения образования и формы обучения. Анализируются нормативные основы, лежащие в основе правового статуса несовершеннолетних в процессе осуществления образовательной деятельности. Выявляются юридические коллизии в правовом регулировании, предлагаются пути их решения.

Ключевые слова: право на образование, права обучающихся, права несовершеннолетних обучающихся, право на выбор образовательной организации, право на выбор форм получения образования, право на выбор форм обучения, прием на обучение в общеобразовательную организацию, прием на обучение по программам общего образования, прием в школу.

The realization of students rights to choose organizations engaged in educational activities, forms of education and learning

Bodyakin Tatiana Pavlovna, candidate of historical Sciences, chief editor of «Education» media group «Aktion-mtsfer»

The article considers the legal mechanism for implementing the rights of minors the student on selection of an organization engaged in educational activities, forms of education and training. Analyses the normative framework underlying the legal status of minors in the implementation of educational activities. Identifies legal conflicts in legal regulation, proposed ways of their solution.

Keywords: right to education, the rights of students, the rights of minors students, the right to choose an educational organization, right to choose the form of education, school enrollment

Свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования (п. 7 ч. 1 ст. 3 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», далее – Закон № 273-ФЗ) является одним из основополагающих принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования

При этом сам обучающийся может осуществлять это право своими собственными действиями или после достижения восемнадцати лет с момента обретения полной дееспособности или после получения основного общего образования (ч. 1 ст. 34 Закона № 27-ФЗ). Необходимо отметить, что во втором случае, возраст обучающегося может быть практически любым – обучающийся имеет право на обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе на ускоренное обучение (п. 3 ч. 1 ст. 34 Закона № 273-ФЗ) и никак напрямую не связан с возрастом наступления неполной дееспособности, установленной Гражданским кодексом РФ (далее – ГК РФ). Очевидно, что положение Закона № 273-ФЗ в части правомочия на выбор организации, форм получения

образования, форм обучения и ГК РФ никак не согласованы между собой, поскольку кодекс содержит исчерпывающий перечень действий несовершеннолетних при осуществлении исключительно имущественных прав. При этом в педагогической среде сложилось представление о том, что обучающиеся самостоятельно могут реализовать права в сфере образования по достижении 14-летнего возраста. Напомним, статья 26. ГК РФ гласит, что несовершеннолетние в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет вправе самостоятельно, без согласия родителей, усыновителей и попечителя: 1) распоряжаться своими заработком, стипендией и иными доходами; 2) осуществлять права автора произведения науки, литературы или искусства, изобретения или иного охраняемого законом результата своей интеллектуальной деятельности; 3) в соответствии с законом вносить вклады в кредитные организации и распоряжаться ими; 4) совершать мелкие бытовые сделки и иные сделки, предусмотренные п.2 ст. 28 ГК РФ. По достижении шестнадцати лет несовершеннолетние также вправе быть членами кооперативов в соответствии с законами о кооперативах.

Таким образом, ГК РФ определяет дееспособность при реализации имущественных и личных неимущественных права, но не социальных, поэтому единственным законодательным актом, который бы определял момент наступления дееспособности гражданина при реализации права на образование, является закон об образовании. Закон об образовании, в свою очередь, повторно закрепляет и развивает конституционную обязанность родителей обеспечить получение детьми общего образования. По логике ст. 34 Закона № 273–ФЗ до получения основного общего образования право выбора организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы получения образования и формы обучения несут родители. Это положение законосообразно вытекает из следующих основополагающих норм: 1. обязанности получения общего образования (ч. 5 ст. 66 Закона № 273–ФЗ). 2. ответственности родителей за получение ребенком общего образования (п. 1. ч. 4. ст. 44 Закона № 273–ФЗ). 3. статья 21 ГК РФ и 64 СК РФ, т.к. до совершеннолетия родители являются законными представителями своих детей.

Таким образом, складывается ситуация, когда родители обязаны обеспечить получение ребенком общего образования (все уровни), но образовательные организации и формы получения образования, формы обучения имеют право выбирать только до завершения получения ребенком основного общего образования (с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии)) (п. 1 ч. 3 ст. 44 Закона № 273–ФЗ). Это означает, что до достижения совершеннолетия своих детей родители в целях исполнения возложенных на них обязанностей должны совершить юридически значимые действия с целью реализации несовершеннолетними обучающимися права на образование. Подзаконные акты, регламентирующие прием и перевод обучающихся в образовательные организации на этом положении и основываются.

В соответствии с п. 9 Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утв. Приказом Минобрнауки России от 22.01.2014 № 32 (далее – Порядок приема в ОО), прием граждан в образовательную организацию осуществляется по личному заявлению родителя (законного представителя) ребенка при предъявлении оригинала документа, удостоверяющего личность родителя (законного представителя), либо оригинала документа, удостоверяющего личность иностранного гражданина и лица без гражданства в РФ.

Иного юридически значимого волеизъявления для приема в образовательную организацию не предусмотрено. Такая же процедура предусмотрена и в Порядке и условиях осуществления перевода обучающихся из одной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в другие организации, осуществ-

ляющие образовательную деятельность по образовательным программам соответствующих уровня и направленности, утв. Приказом Минобрнауки России от 12.03.2014 № 177 (далее – Порядок перевода). Выбор образовательной организации для перевода и заявление об отчислении в порядке перевода делают родители. Более того, в Порядке перевода закрепляется, что перевод осуществляется по инициативе совершеннолетнего обучающегося или по инициативе родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося. Что исключает самостоятельное волеизъявление лица, получившего основное общее образование.

При этом прием в образовательные организации лиц для обучения по образовательным программам среднего профессионального образования осуществляется по заявлениям лиц, имеющих основное общее или среднее общее образование (п. 4 Порядка приема на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования, утв. Приказом Минобрнауки России от 23.01.2014 № 36). Фактически получается, что после получения основного общего образования выпускник имеет право и возможность подать заявление в колледж, но не имеет возможности подать заявление о приеме в 10 класс. Таким образом, налицо противоречие между нормами Закона № 273–ФЗ и Порядком приема граждан на обучение по общеобразовательным программам и Порядком перевода. Право на выбор организации, форм получения образования и форм обучения у несовершеннолетних граждан есть, а порядок реализации этого права не предусмотрен. В том случае, если желание несовершеннолетнего выпускника 9 класса является законом для его родителей – проблем не возникает. Один из родителей должен совершить юридически значимые действия в интересах ребенка. Но так бывает далеко не всегда.

Из юридической практики нам известно о следующих проблемах:

1. Если родители обучающегося не исполняют родительские обязанности и не подают заявление о приеме в 10 класс, то обучающийся не может сам подать такое заявление, т.к. в Порядке приема в ОО предусматривается заявление исключительно от одного из родителей (законных представителей). Необходима юридическая процедура, побуждающая родителей к действию. Как правило, это применение статьи 5.35 КоАП – «неисполнение родительских обязанностей». Приходится признать, что санкция по указанной статье (предупреждение или штраф в размере от 100 до 500 рублей) не имеет большой побуждающей силы.

2. Родители подают заявление в 10 класс, при том, что ребенок хочет обучаться в СПО, получать профобразование. В этом случае, также имеется противоречие, но уже с Семейным кодексом, т.к. если между интересами ребенка и родителей имеются противоречия, родители не вправе представлять интересы своих детей (ч. 2 ст. 64 СК РФ).

3. Несогласованные действия самих родителей. Папа и мама не могут договориться о будущем своего ребенка. Папа подает заявление в одну образовательную организацию, мама – в другое.

К сожалению, различных модификаций таких случаев может быть множество. Ряд образовательных организаций, полагаясь на приоритет юридической силы Закона над подзаконным актом, решают эти проблемы в своем локальном нормативном акте – Правилах приема в ОО, который школа вправе принять на основании ст. 30 и ст. 55 Закона № 273–ФЗ. Они устанавливают возможность подачи заявления в 10 класс самим обучающимся, наряду с родителями. Но уже известны случаи, когда органы прокуратуры выносят образовательной организации предписание об устранении нарушений Порядка приема в ОО.

Безусловно, при противоречии норм закона и приказа, нормы закона выше по юридической силе. Но необходимо учитывать, что есть нормы закона, которые имеют императивный характер: обязательность общего образования, обязанность родителей обеспечить его получение с учетом мнения ребенка. При этом выбор формы получения образования и формы обучения по конкретной программе также определяются родите-

лями (ч. 4 ст. 63). В сложившейся ситуации подача заявления – это всего лишь способ реализации права обучающегося. Соответственно, с юридической точки зрения их может быть два – родители реализуют свою обязанность, если она совпадает с волей ребенка, он сам реализует, если есть расхождение мнений. С юридической точки зрения действия обучающегося не являются нарушением. Оно не нарушает права родителей, не умаляет его обязанностей и способствует реализации права ребенка на образование. Нормы должны быть приведены в соответствие друг с другом. Таким образом, по сути, должны быть узаконены два варианта, которые друг друга дополняют. Отсутствие юридического механизма, позволяющего обучающимся реализовать право на выбор образовательной организации, форм получения образования и форм обучения, установленное законом, своими собственными действиями сегодня является правовой проблемой.

УДК 37.087

Социально-правовой статус учительства в Российской империи в XIX – начале XX века

Гончаров Михаил Анатольевич, доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО МПГУ, профессор кафедры педагогики Институт Высшая школа образования», e-mail: rust20@yandex.ru

Аннотация: В течение XIX века в России была сформирована новая социальная группа – учителя гимназий, которая к началу XX в. оформилась в устойчивую социально-профессиональную группу общества, имеющую свою социальную нишу и правовой статус.

Ключевые слова: учительство; гимназия; присяга; градации; социальный и правовой статус; льготы; чиновники.

Socio-legal status of teachers in Russian Empire in XIX – early XX century

Goncharov Mikhail Anatolyevich doctor of pedagogical Sciences, associate Professor Moscow Pedagogical State University professor of the department of pedagogy of the Institute «Graduate school of education»

Annotation: During the XIX century in Russia was formed a new social group - the teachers of the grammar schools, which by the beginning of XX century have been in the sustainable socio-professional group of the society with their social context and legal status.

Keywords: teaching; high schools; oath; graduation; social and legal status; incentives; officials.

В условиях модернизации российского педагогического образования одной из центральных задач является повышению правового статуса педагогического работника, оформлению законодательной базы по регулированию статуса педагогов. В этой связи большое значение приобретает теоретическое осмысление исторического опыта по формированию и развитию правового и социального статусов педагогических работников, которое позволит сформировать предложения по разработке современной концепции правового статуса работников образования.

Российское учительство сложилось как социально-профессиональная группа вследствие деятельности правительства, осознавшего образование как государственную ценность. Правительство стремилось сделать педагогов проводниками государственной идеологии, обеспечить с их помощью управление процессом формирования подрастающего молодого поколения. Государство определяло задачи и нормативы деятельности учителя: поддержания стабильности в обществе, сохранения социальной структуры, гражданского воспитания и обеспечения государства необходимыми кадрами в соответствии с государственной программой развития экономики и культуры. С точки зрения официальной идеологии учителя служили, прежде всего, государству, а не обществу и не детям. За верную службу учительству гарантировалась стабильность

положения и определенная социальная ниша. Учитель, как государственный чиновник, имел определенный уровень государственной защиты и поддержки: право на определенный чин, гарантированную оплату за выслугу лет, некоторую перспективу служебного продвижения в чинах, пенсию и правительственные награды. Одновременно он принимал жесткие обязательства верности императору, правительству, государственным интересам, должен был выполнять определенные предписания по вопросам содержания и характера его деятельности, соответствовать в своем служебном и бытовом поведении социально-профессиональным нормам (религиозен, политически благонадежен, иметь широту и фундаментальность подготовки). Как государственный чиновник, учитель вверял себя государству, обязался в абсолютной верности правительству и престолу, в реализации в своей преподавательской деятельности правительственных программ и требований. При поступлении на службу необходимо было принести присягу на верность и подписать присяжный лист.

Преподаватели гимназий и реальных училищ были обязаны носить ведомственную форменную одежду. Мундир способствовал идентификации учителем себя как чиновника, четко указывал на его социально-профессиональную принадлежность. Форма одежды преподавателей первоначально не регламентировалась, однако женщинам, служившим в женских гимназиях и прогимназиях МНП, было предписано являться на службу в платьях синего цвета (любого покроя). Присяга и форма создавали некоторую знаковую символику, внушающую ответственность и понимание важности принадлежности к чиновничеству.

Важным этапом в формировании правового и социального статуса учителя стало введение «градаций» деятельности преподавательского корпуса. Градации были введены в 1805 г. и впоследствии претерпевали определенные изменения: «учителя наук», учителя новых языков, рисования, черчения и чистописания, учитель приговорительного класса, воспитательный персонал гимназий, гимназическая администрация [1, с. 517].

В первую группу, согласно первому школьному уставу 1804 г., входили «учителя наук», которые преподавали математику и физику, историю и географию, философию и изящные науки, естественную историю. Устав 1828 г. к ним добавляет учителей древних языков и русской словесности. До 1870-х гг. «учителей наук» называли старшими учителями. Как правило, это были выпускники университетов, педагогических институтов, историко-филологических институтов. Старшие учителя состояли обычно в IX классе и имели чин титулярного советника. В 1860-е гг. штатные должности учителей гимназии поднялись выше на один класс, то есть учителя получали чин коллежского асессора. Лица, служащие по учебному ведомству, могли занимать должности выше имеющихся у них чинов, а также получать следующие чины, оставаясь в должности более низкого класса. Это объяснялось тем, что учебная иерархия имела гораздо меньше ступеней, чем государственная служба.

Во вторую группу входили учителя новых языков, чистописания, черчения и рисования. По сравнению с 1804 г., должность учителя рисования и черчения к середине XIX в. поднялась на три класса выше (с XI до IX). На должность учителя языков разрешалось приглашать лиц, не имеющих университетского образования, но выдерживающих особые испытания на звание учителя новых языков и достаточно знающих русский язык. Учителей новых языков не хватало, и во многих губерниях эти должности оставались вакантными. Учителя рисования, черчения и чистописания получали образование в художественных училищах. Обычно их чин не поднимался выше XIV класса. Учителями приговорительных классов могли быть штатные преподаватели, совмещающие свои прямые обязанности с подготовкой будущих гимназистов, а также лица, не имеющие университетского образования.

На правовой статус педагогических кадров как особой социальной группы влияли различные факторы, а именно: отношение к учительству со стороны государства и

правительства, степень уважения к феномену чиновничества в обществе, ценность отечественного образования, социальный состав учительства гимназий, их материальное положение, условия труда, перспективы служебного роста, особенности формирования социальной группы учителей и ее структура.

Статус учительства определялся значимостью государственной статской службы. Сегодня мы вряд ли можем утверждать, что принадлежность учительства к бюджетникам (то есть состоящим на государственной службе) повышает его статус в современном обществе. Оценивая социальную стратификацию в современном обществе, академик РАО В.А. Болотов в одном из своих выступлений сказал: «Психологически к среднему классу себя относят преподаватели вузов, учителя, врачи. Но только психологически, потому что по уровню материального благосостояния они к нему не относятся» [2]. Если в начале XIX века в обществе труд чиновника имел невысокий статус, то уже к 1840-м годам отношение к статской службе изменилось и чины стали важным фактором в оценке успешности человека.

Одним из механизмов, используемых правительством для обеспечения статуса профессиональной группы учительства гимназий, было получение чинов за выслугу лет. Петр I ввел порядок службы, создав «Табель о рангах». Благодаря этому начало формироваться «разночинство», то есть те, кто получил чин вне своего социального исходного статуса. Появились как бы временные, условные обозначения – «личное дворянство», а не потомственное, «почетный гражданин» и т. п., которые давались на время. Чиновники недворянского происхождения, не имевшие возможности дослужиться до IV чина (таких в общей массе было большинство), составляли огромную группу – чиновничество. Оно не было отдельным сословием, в статистических материалах обычно указывались дворяне и чиновники [3, с. 370]. «Выслуга лет» давала некоторую социальную гарантию, что через четыре года будет возможность повысить свой статус. Конечно, в определенных условиях это могло рождать пассивность, по принципу «солдат спит, служба идет», но в то же время для разночинца это создавало ощутимые перспективы социального роста и стимулировало его активность. В должностной иерархии гимназии не было должности, отвечающей сословию потомственного дворянства, то есть IV чину (действительный статский советник). В гимназии самый высокий – V класс имел директор. Это был чин статского советника и титул «Высокоблагородие». Инспектор имел VI класс, то есть чин коллежского советника и титул «Высокоблагородие». Учителя наук и искусств имели VIII класс, чин коллежского асессора и титул «Высокоблагородие». IX класс – чин титулярного советника – давал право личного дворянства. Так как основная группа учителей (учителя наук) шла по VIII чину, можно предположить, что они были преимущественно личные дворяне. Престиж личного дворянства был минимален. Его даже не считали настоящим дворянством. Личное дворянство распространялось только на жену.

Дети личных дворян пользовались с 1832 г. статусом потомственных почетных граждан (XIV чин). Личные дворяне, хотя по закону входили в состав дворянских обществ, права участия в дворянских собраниях были лишены. Получение XIV чина – коллежского регистратора – было возможно при успешном окончании гимназии. Окончание университета со званием кандидата давало X чин. При выходе на пенсию иногда повышали чин, что давало возможность увеличить размер пенсии. На должность старшего учителя принимали только окончивших университет или историко-филологический институт. По окончании университета всем учителям присваивали звание действительного студента. При условии защиты кандидатской, магистерской, докторской диссертации присваивалась соответствующая ученая степень. Присвоение ученых степеней отражалось на получении определенного классного чина: звание действительного студента по табели о рангах соответствовало XII классу (губернский секретарь), степень кандидата – X чину (коллежский секретарь), магистра – IX (титулярный советник), доктор – VIII (коллежский асессор). Чины, которыми обладали

учителя и представители учебной администрации, имели, прежде всего, значение для социальной идентификации педагогов как представителей среднего чиновничества [4].

Другим механизмом, поддерживающим статус профессиональной группы, было награждение орденами и медалями: орденом Св. Станислава (I, II, III степени), Св. Анны (трех степеней), Св. Владимира (четыре степени). Дважды одним и тем же орденом не награждали. К первой награде, ордену Св. Станислава, можно было представлять лиц, прослуживших не менее трех лет, орденом Св. Анны награждали за службу не менее 12 лет и в чине не ниже VIII класса. Орденом Св. Владимира IV степени награждали после 35 лет службы от первого классного чина, а также лиц, чьи научные труды уже были отмечены орденами. Орден Св. Владимира III степени мог быть присвоен, фактически, только директору гимназии, так как чин должен был быть не ниже V класса. Женщин – учительниц награждали медалями: нагрудными золотыми и серебряными на Станиславской и Аннинской ленте и шейными золотыми и серебряными медалями на Станиславской, Аннинской, Владимирской, Александровской, Алексеевской ленте, а принадлежавших к дворянскому сословию могли сразу же представить к золотой нагрудной медали на Аннинской ленте.

Получающий орден не только не получал при этом деньги, а наоборот, должен был внести деньги в орденский капитул, откуда они распределялись на Александровский комитет раненых, воспитание пансионеров в училищах Св. Екатерины, пенсии низшим чинам. Но зато, когда имевший тот или иной орден выходил на пенсию, ему полагался ежегодный оклад: за орден Св. Владимира I степени – 600 руб., Св. Анны III степени – 50 руб., Св. Станислава I степени – 143 руб., II степени – 116 руб. Количество претендентов на каждый орден определяло правительство. Учителей гимназии чаще всего награждали орденом Св. Анны II и III степени.

Преимущество службы педагога в роли государственного чиновника было связано также и с пенсией. Для преподавателей всех учебных заведений МНП 15 лет учебной службы давали право на пенсию 1/3 оклада жалованья, 20 лет – 2/3, 25 – в размере полного жалованья. За мединскую службу размер полного жалованья полагался за 30 лет, в остальных ведомствах – после 35 лет. Следовательно, учебная деятельность представлялась даже более важной, чем работа врача. За каждые пять лет, проработанных сверх 25, пенсия увеличивалась на 1/5, что позволяло преподавателям получать и жалованье, и пенсию, хотя другим государственным чиновникам это запрещалось. Не имели права на получение пенсии учителя, которые работали в приговорительных классах, а также учителя музыки, живописи, танцев и рукоделия. В то же время домашние наставники за 25 лет работы получали пенсию 160 руб. в год, а за 10 лет – единовременное пособие, равное годовому окладу [5, с. 150].

Таким образом, к началу XX в. учительство представляло собой четко организованную социально-профессиональную группу с упорядоченной внутренней структурой, социальными гарантиями и льготами, что отразилось в следующих тенденциях:

- окончательно утвердилось социальное назначение учительства: воспитание граждан, преданных царю и отечеству, и создание кадрового потенциала высшего и среднего звена; гимназия стала единственным учебным заведением, дающим право поступления в университет, откуда выпускались специалисты для высших сфер управления и для науки; выпускники гимназий могли занимать низшие чиновничьи должности и становиться учителями в учебных заведениях более низкого, чем гимназия, уровня;
- изменился социальный состав учительства: уменьшилось число представителей духовного сословия, и возросла доля выходцев из дворян, чиновников и разночинцев;
- сохранялись и увеличивались социальные гарантии учителей, как состоящих на государственной службе чиновников;
- отношение к педагогической профессии в обществе менялось на протяжении XIX – начала XX в. от презрительного отвержения со стороны дворянства учителей (из семинаристов) до признания их неотъемлемой и необходимой социально-профессиональной

группой общества, создающей основания для последующего успешного устройства детей («для карьеры и чинов»);

Процесс формирования правового статуса педагогической профессии и социально-профессиональной группы учительства в России имел также и некоторые социально-культурные особенности. У истоков формирования профессиональной группы учителей были представители «нижних классов граждан», от которых «ожидали ученых, особливо педагогов». Элитное дворянство, рассматривающее образованность как свидетельство благородства, избранничества, не приняло правительственной идеи получения стандартных унифицированных знаний в казенных гимназиях и отнеслось негативно к учительству как группе, стоящей по сравнению с ним на значительно более низкой социальной ступени. Разночинцы, используя обучение на казенный счет и вовлечение в ряды гимназических учителей как возможность социального продвижения, оказывались талантливыми, творческими учителями, повлиявшими на признание педагогической профессии в обществе.

1. Правящая Россия: Полный сборник сведений о правах и обязанностях административных учреждений и должностных лиц Российской Империи: от Госсювета до сельского старосты: В 3 ч. – СПб., 1904. – Ч. 1.

2. Болотов В.А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен: дис. ... д. пед. н. – СПб., 2001.

3. Статистическое обозрение Российской империи / Сост. В. де Ливрон. – СПб.: А. Ильин, 1874.

4. Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемые при Правительствующем Сенате. – СПб.: Гос. тип., 1863–1917.

5. Сборник распоряжений и разъяснений по вопросам о назначении и выдаче прибавок к содержанию преподавательского персонала учебных заведений. – Томск, 1910.

УДК 349.2; 331.08

Кадровая служба многоуровневой образовательной организации в условиях введения профессиональных стандартов

Дубова Татьяна Николаевна, начальник отдела кадров ГБОУ города Москвы «Гимназия № 1542», e-mail: tn_dubova@mail.ru.

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных стандартов для работников в области управления персоналом. На основе анализа нормативных правовых актов определено, что сложившаяся система квалификаций, трудовых функций таких работников требует изменений и новых подходов, в связи с предъявляемыми повышенными требованиями к работникам кадровой службы в условиях реорганизации образовательных учреждений.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, правовое регулирование трудовых отношений в образовательной организации, специалисты отдела кадров.

Personnel service multi-level educational organizations in the introduction of professional standards

Dubova Tatyana Nikolaevna, State budgetary educational institution of Moscow «Gymnasium № 1542», chief of staff

In the article the questions of formation of professional standards of workers in the field of personnel management. The normative and legal acts. An attempt is made to build the conclusion that the existing system of qualifications, job functions of these employees requires changes and new approaches, in connection with the prescribed high requirements to the human resources personnel in the conditions of reorganization of educational institutions.

Keywords: professional standard, legal regulation of labour relations in educational organizations and human resources professionals.

Впервые понятие «профессиональный стандарт» появилось в нормативной правовой базе четыре года назад – в майском Указе Президента РФ № 597. В нем речь шла о необходимости подготовить и внести в Госдуму проект федерального закона о внесении в законодательство РФ изменений, касающихся разработки, утверждения и применения профстандартов, утвердить план внедрения профстандартов, принять не менее 800 профессиональных стандартов. В январе 2013 Правительством РФ было принято Постановление от 22.01.2013 № 23. Затем Минтруд России начал работу по созданию самих стандартов и ведению их реестра на специализированном интернет-сайте profstandart.rosmintrud.ru.

Понятия «квалификация работника» и «профессиональный стандарт» были закреплены в ТК РФ впервые. Квалификация работника определяется как совокупность четырех составляющих: 1) знания, 2) умения, 3) профессиональные навыки, 4) опыт работы. В ст. 2 п. 5 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» квалификация определена как уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Профессиональные стандарты могут применяться: а) работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления; б) образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ; в) при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2014 г. № 487-Р утвержден комплексный план мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на 2014–2016 годы. Он, в частности, предусматривает совершенствование нормативной правовой базы, регламентирующей разработку профессиональных стандартов и их применение, внедрение механизма независимой оценки профессионального уровня квалификации работников на основе профессиональных стандартов, разработку национального классификатора профессиональных стандартов и новой версии Общероссийского классификатора занятий, а также подготовку предложений о поэтапной замене Единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих, Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих на профессиональные стандарты, утвержденные в установленном порядке [3;5].

В майских Указах Президента РФ поставлена задача довести среднюю заработную плату учителя до средней заработной платы по экономике региона. Одним из направлений реализации этой задачи являлась процедура реорганизации образовательных учреждений. В основном она осуществлялась в следующих вариантах:

1) присоединение к более конкурентоспособному учреждению другой организации, имеющей дефицит финансового обеспечения по нормативам финансирования вследствие недостатка обучающихся;

2) присоединение к общеобразовательному учреждению одного или нескольких небольших близлежащих дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) с созданием системы непрерывного общего образования в рамках единого юридического лица;

3) присоединение к более конкурентоспособному ДОУ одного или нескольких близлежащих детских садов с оптимизацией административного персонала;

4) присоединение к более конкурентоспособному учреждению дополнительного образования другого имеющегося в районе учреждения дополнительного образования с обеспечением более рационального использования материальной базы учреждений и

оптимизацией системы управления и, соответственно, затрат на административный персонал.

Все здания остаются в собственности учреждений, педагогические коллективы сохраняются полностью, а обучающиеся продолжают учиться. В процессе реорганизации дошкольных, общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования и среднего профессионального образования многоуровневые и многопрофильные образовательные комплексы с численностью обучающихся от 2000–4000 и более и числом сотрудников превышающую цифру в 500 человек. Образовательная организация может осуществлять свою деятельность в корпусах количеством от 3–5 до 10–12 на разных уровнях обучения. Безусловно, объединение образовательных учреждений позволяет транслировать опыт успешных управленческих команд, функционирующих в системе образования, но процесс реорганизации сильно осложняется решением проблемы правовой некомпетентности, в отдельных случаях даже борьбой с правовым нигилизмом. Трагизм ситуации заключается в том, что сотрудники не знают и не воспринимают законодательные акты, регулирующие трудовые отношения, оплату труда, а чаще всего просто не желают повышать свои правовые знания. Отсутствие информации о законах является для большинства основанием их игнорировать. Такая установка на бесполезность правового поведения снижает мотивацию к повышению правовой культуры [1].

В связи с возрастанием контингента сотрудников реорганизуемых учреждений возникает необходимость в функционирующей в полном объеме профессиональная кадровая служба организации, которая на практике, к сожалению, внедрена еще далеко не во все образовательные организации г. Москвы. Эти обязанности всегда были перераспределены между «рядовыми» работниками – секретарями, документоведами, делопроизводителями и проч., как дополнительный вид работ. Никто из вышеперечисленных работников чаще всего не обладал необходимыми знаниями, должным уровнем образования и квалификации в области трудового права. Руководители же образовательных организаций занимались кадровым делопроизводством по остаточному принципу, а при тех масштабах функционирования эта работа не являлась приоритетной. От специалиста по кадрам во многом зависит успешная работа организации, ведь это, прежде всего люди, которые в ней работают. Поэтому кадровик должен быть настоящим профессионалом своего дела. В условиях постоянно меняющегося законодательства специалист по кадрам должен быть в курсе последних обновлений и знать, как эти обновления применить на практике. Взаимодействие с работниками требует особой подготовки: не каждый специалист способен эффективно работать с кадрами и грамотно вести документооборот. А, кроме того, именно на кадровика ложится решение правовых вопросов и разрешение трудовых споров, которых подчас возникает очень много.

Квалификационные справочники устарели, поэтому им на смену пришла система профессиональных стандартов, соответствующая реальным требованиям экономики. Требования к навыкам, знаниям и опыту работы специалистов по кадрам вошли и в профессиональный стандарт кадровика – «Специалист по работе с персоналом» [2].

Каждый специалист, ответственный за работу кадровой службы образовательной организации, сможет самостоятельно проверить, соответствует ли его квалификационный уровень должности, которую он занимает или рассматривает в качестве следующей ступени в карьерной лестнице. Профессиональный стандарт кадрового работника содержит не только обобщенные трудовые функции (направления), но и описания трудовых действий по каждой функции: их работодатель может использовать в качестве обязательного условия трудового договора и основы для разработки функциональных обязанностей. Также профстандарт конкретизирует умения, знания и квалификационные характеристики (образование и специализацию, опыт работы, дополнительное обучение), необходимые для выполнения той или иной трудовой

функции. Именно эти показатели нужно будет использовать в качестве первичных ограничений при трудоустройстве работника в кадровую службу, при проведении аттестации кадровиков, при планировании карьеры и т.д. Новые профессиональные стандарты с 2016 года устанавливают для кадровиков три квалификационных уровня – пятый, шестой и седьмой. Квалификационные уровни внедряются и определяются в установленном порядке и подразумевают наличие определенных требований к образованию, дополнительному образованию и опыту работы по каждой из обобщенных трудовых функций.

В ЕКС указана единая должность начальник отдела кадров с описанием требований. При этом требования к квалификации в этом документе исчерпываются уровнем образования и стажем профессиональной работы, квалификационная характеристика состоит из трех разделов: «должностные обязанности», «должен знать» и «требования к квалификации». По сути, получается, что описывается набор знаний, умений и навыков, но не указываются критерии и результаты качественного выполнения трудовых функций, компетенции, которыми должен обладать специалист [4].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что основная цель профессиональных стандартов – переаттестовать работников, переобучить и тем самым повысить производительность их труда. Специалисты, работающие в сфере управления персоналом, путем повышения своей квалификации, смогут стать востребованными на рынке труда и способными быстро реагировать на его запросы, а также на работу в условиях оптимизации сети образовательных учреждений и повышение эффективности их работы.

Профессиональные стандарты раскрывают деятельность специалистов, находящихся на различных квалификационных уровнях и связанных общей задачей. При этом описание требований к специалисту в названных стандартах носит комплексный характер, сочетая в себе требования к знаниям, умениям, профессиональным навыкам и опыту работы. Данные особенности профессиональных стандартов делают их основными элементами национальной системы квалификаций, связывающими сферу труда и сферу профессионального образования.

Известно, что с 1 июля 2016 работодатели будут обязаны применять профессиональные стандарты. При этом с указанной даты профстандарты обязательны для использования бюджетными учреждениями, унитарными предприятиями, организациями с государственным участием. Неприменение их может привести к применению административной ответственности согласно ч. 1, 4 ст. 5.27 Кодекса РФ об административных правонарушениях.

1. Болотова Е.Л. Документационное обеспечение управления образовательным учреждением. – М.: МНМОЗИНА, 2012.

2. Межуева Т.Н. Профессиональный стандарт «Специалист по управлению персоналом» // Кадровый вопрос, 2015. – № 10.

3. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура. Методическое пособие. – М.: АНО Центр ИРПО, 2011.

4. Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования / под ред. Т.И. Шамоной, С.Г. Воронцовкиной, О.А. Шкляровой, Н.Л. Галеевой, Л.И. Маленковой, А.А. Свирина, И.В. Косарева. – М.: МПГУ, 2009.

5. Щепанский И.С. О необходимости и направлениях разработки профессиональных стандартов в юридической области // Актуальные проблемы российского права, 2014. – № 5.

УДК: 37.086+371.13

Правовая компетентность учителей начальной школы в условиях Федерального государственного стандарта начального общего образования

Кульпина Лариса Сергеевна, учитель информатики ГБОУ «Гимназия №1596» г. Москвы, e-mail: slop4@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема формирования правовой компетенции у учителей начальной школы в условиях Федерального государственного стандарта. Дается толкование понятия «правовая компетентность». Описаны проведенные диагностические мероприятия по определению уровня правовой компетентности учителей начальной школы. Проанализированы результаты диагностических мероприятий, определен уровень правовой компетентности учителей начальной школы. Обозначены возможные причины недостаточной сформированности правовой компетентности у учителей начальной школы.

Ключевые слова: правовая компетентность учителя начальной школы, реализация Федерального государственного стандарта начального общего образования, уровни правовой компетентности

Legal competence of primary school teachers in the conditions of Federal state standard of primary general education

Kulpina Larisa Sergeevna, teacher of computer SBEI «Gymnasium №1596», Moscow

Abstract: This article considers the problem of formation of legal competence among primary school teachers in the conditions of Federal state standard. Given the interpretation of the concept of "legal competence". Describes the diagnostic steps to determine the level of legal competence of elementary school teachers. We analyzed the results of diagnostic activities defined level of legal competence of primary school teachers. Identified the possible reasons for the lack of formation of legal competence of primary school teachers.

Keywords: legal competence of the teacher of elementary school, implementation of the Federal state standard of primary education, the levels of legal competence.

Согласно приказу Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (далее ФГОС ООО) правовая компетентность учителей является необходимым условием реализации основной образовательной программы основного общего образования. Однако в приказе Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (далее – ФГОС НОО) данное условие не обозначено. Исходя из содержания документов, можно предположить, что учителя начальных классов не обязаны обладать соответствующей правовой компетентностью. Тем не менее, согласно указанным документам реализация воспитательного компонента основной образовательной программы начального общего образования должна содержать элементы, направленные на воспитание у учащихся основ правовой культуры. Основная нагрузка по реализации такой задачи возложена на учителей начальных классов. Поэтому, несмотря на отсутствие в ФГОС НОО такого требования к педагогам начальной школы, их правовая компетентность должна быть достаточно сформированной для того, чтобы формировать основы правовой культуры у учащихся.

Проведенное нами диагностическое исследование уровней сформированности правовой компетентности учителей начальных классов было основано на логике реализации теоретико-правовых представлений о профессиональной педагогической деятельности, на осмыслении педагогами значимости их собственной правовой культуры в реализации требований ФГОС НОО. Исследование проводилось в ходе осуществления педагогами образовательного процесса, и было направлено на стимулирование учителей к совершенствованию своей правовой компетентности. Основу исследования составили диагностические процедуры, направленные на выявление субъективного уровня правовых знаний педагогов начальной школы, анализ способностей примене-

ния правовых знаний в текущей педагогической практике и повседневной жизни. Предполагаемым результатом исследования стала задача выявления у учителей понимания значимости своей правовой компетентности в профессиональной деятельности, наличия мотивации педагогов к ее совершенствованию.

Для диагностики уровня сформированности правовой компетентности учителей начальных классов были применены методы анкетирования (письменный, заочный, посредством сервисов Google), интервьюирования и социометрический метод. Анкета представляла собой опросный лист, в котором изложены в упорядоченном виде по форме и содержанию вопросы, направленные на выявление знания педагогами правовой лексики и норм законодательства РФ, на которые должен опираться учитель в своей профессиональной деятельности. В частности были предложены вопросы о знании учителями прав и свобод учащегося, профессиональных обязанностей и осознания меры юридической ответственности за ненадлежащие их выполнение, о знании норм базовых документов, регламентирующих учебный процесс в начальной школе.

Интервьюирование применялось с целью выявления организационно-педагогических условий управления развитием правовой компетентности учителей. Стандартизированное интервью содержало следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы необходимым повышать уровень своей правовой компетентности?
2. Как Вы оцениваете возможность повышения правовой компетентности на базе образовательного учреждения?
3. Куда или к кому вы обращаетесь в случае возникновения правового конфликта?
4. Считаете ли Вы необходимым создание службы правовой помощи педагогам на базе образовательного учреждения?

В социометрическом опросе применялась специальная социометрическая карта, которая заполнялась непосредственно респондентами. Вопросы такой карты содержали типичные и особые педагогические ситуации, требующие применения учителями правовых знаний и навыков. Социометрические карты были направлены на определение характера отношений между учителями начальных классов и их учащимися, на выявление понимания учителями необходимости применения именно норм права в решении той или иной ситуации, а также уровня тревожности учителей по поводу возможно выполнения всех требований ФГОС НОО в условиях реальной образовательной среды.

Анкетирование показало, что уровень правовых знаний в части касающейся обязанностей и ответственности педагога начальной школы не достаточно сформирован (менее 30% опрошенных показали достаточный уровень правовых знаний, несмотря на тот факт, что обязанности и ответственность педагога начальной школы закреплены в его должностных обязанностях); лишь 60 % респондентов показали знания прав и свобод педагогического работника, что также говорит о невысоком уровне правовой подготовки.

Интервьюирование выявило то, что 60% опрошенных считают необходимым повышать свою компетентность, 8% считают, что имеют достаточный уровень правовых знаний. 40% педагогов приветствуют возможность повышения правовой компетентности на базе образовательного учреждения, 24% считают, что повышать правовую грамотность нужно на базе специальных образовательных учреждений. 75% респондентов заявляют, что создание службы правовой помощи для педагогов на базе образовательного учреждения поможет решить многие вопросы, связанные с правовым регулированием образовательных отношений. Следует отметить, что при возникновении правовых конфликтов 64% опрошенных обращаются за помощью к администрации образовательного учреждения, 12% указали, что прибегают к помощи профессиональных юристов, а 24% респондентов считают, что в состоянии справиться с ситуацией самостоятельно.

Социометрический опрос также показал, что менее 55 % участников опроса смогли правильно применить правовые знания в профессиональной деятельности для решения правовых задач.

Возможно, отсутствие в ФГОС НОО требования о наличии у педагогов правовой компетентности и объясняет недостаточный уровень ее сформированности у учителей начальных классов. Е.Л. Болотова под правовой компетентностью понимает высокий уровень правовой культуры, позволяющий педагогу владеть методами правового регулирования общественных отношений, принимать решения, обусловленные правовыми императивами, препятствовать дискриминационным проявлениям в образовании с помощью обращения к ценностным основаниям личности не только на принципах долга, но и принципах права [2]. Развивая эту идею, А.С. Аникина определила правовую компетентность как интегрированное личностное качество специалиста сферы образования, отражающее единство его теоретико-правовой подготовленности и практической способности к правомерной реализации профессиональной деятельности, осуществлению правового воспитания, защите прав и интересов детей и выделила особенности структуры правовой компетентности педагога [1]. Указывая на наличие ценностно-смыслового, содержательно-правового, функционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов правовой компетентности педагога исследователи определили возможные уровни ее сформированности.

Так *адаптивно-базовый* уровень сформированности правовой компетентности характеризуется интуитивно-эмпирическим характером выполнения профессиональных функций, не рассматривая свою деятельность с помощью правовых позиций, такой педагог имеет минимальный неустойчивый объем правовых знаний. На *функционально-технологическом* уровне педагог может иметь личностные убеждения осознанные им на принятых правовых ценностях. Его педагогический опыт позволяет находить правомерные решения на основе имеющихся правовых знаний. На *системно-профессиональном* уровне правовая компетентность педагога выражается в конструктивной рефлексии. Он не только решает правовые задачи на основе освоения субъективно новых правовых норм, но и осуществляет правовоспитательную и правозащитную деятельность в отношении учащихся и коллег.

Проведенное нами исследование на базе московских школ (вопросе приняли участие 25 человек) показало, что учителя начальных классов преимущественно владеют правовой компетентностью на адаптивно-базовом уровне. У них есть устойчивый интерес к правовым знаниям как элементу профессиональной деятельности, они имеют представление о правовых ценностях. Однако в большинстве случаев не рассматривают свою деятельность с правовых позиций, предпочитают переносить ответственность за некорректное применение правовых знаний на представителей органов управления образовательной организации, в которой они работают.

Наше исследование показало необходимость совершенствования правовой подготовки учителей начальных классов, с целью повышения их правовой компетентности для надлежащего выполнения ими обязательных требований ФГОС НОО по формированию правовой культуры учащихся.

1. Аникина А.С., Постников П.Ш. Правовая компетентность как планируемый результат профессиональной подготовки педагога // Педагогическое образование и наука, № 2, 2012, С. 24-28

2. Болотова Е.Л. Правовая подготовка педагогических кадров – М.: АПК и ППРО, 2007. – С. 169.

УДК 349.226

Нормативно-правовое обеспечение трудового договора с педагогическим работником в условиях введения профессиональных стандартов

Ларюшкин Сергей Александрович, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», старший преподаватель кафедры управления, экономики и права, г. Челябинск, e-mail: jkl.85@mail.ru; Разметов Рустам Рафалович, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», старший преподаватель кафедры управления, экономики и права г. Челябинск, e-mail: NSOH2@yandex.ru.

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы применения профессиональных стандартов в деятельности образовательных организаций. Проанализированы нормы трудового законодательства, выявлены противоречия между обязанностями работодателя и педагогического работника. На основе проведенных исследований автором приведены юридические рекомендации по применению профессиональных стандартов.

Ключевые слова: трудовой договор, профессиональный стандарт, судебная практика, трудовая функция, трудовые обязанности.

Normative and legal security of the employment contract with the teaching staff in the conditions of introduction of professional standards

Laryushkin Sergey Aleksandrovich, Senior Lecturer of the Department of Management, Economics and Law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk; Rakhmetov Rustam Rafalovich, Senior Lecturer of the Department of Management, Economics and Law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

Annotation: The article deals with the problems of application of professional standards to the work of educational institutions. Labor laws are analyzed, contradictions between the obligations of an employer and the teaching staff are revealed. On the basis of research the author gives legal advice on the application of professional standards.

Keywords: the employment contract, professional standards, litigation, labor function, job duties.

В Конституции РФ закреплено право каждого на труд. Свое право на труд, реализуется через заключение трудового договора в соответствии с требованиями законодательства. Непосредственно же трудовые отношения регулируются Трудовым кодексом РФ (далее – ТК РФ), федеральными законами и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права. Особенности заключения трудового договора регламентируются статьей 57 ТК РФ, а особенности заключения трудового договора с педагогическим работником, регламентируются так же главой 52 того же документа.

Согласно ТК РФ трудовой договор это соглашение между работником и работодателем. Важным для темы данной статьи является тот факт, что работодатель предоставляет работнику по обусловленной трудовой функции. При этом в соответствии с требованиями статьи 57 ТК РФ – трудовая функция это работа по должности в соответствии со штатным расписанием, профессии, специальности с указанием квалификации; конкретный вид поручаемой работнику работы. Там же указано, что трудовая функция должна быть указана в трудовом договоре. Следовательно, указывать в трудовом договоре должность, не включенную в штатное расписание, не допускается. Для конкретного указания трудовых функций можно исходить из Единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий, Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, порядок утверждения которых предусмотрен Постановлением Правительства РФ от 31.10.2002 № 787, а также использовать профессиональный стандарт. В соответствии с ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» педагогические работники имеют право на льготы, для них же установлен ряд ограничений. Работодатель обязан учитывать требования указанные в квалификационных справочниках, или в профессиональных

стандартах. Если же работодатель проигнорирует свою обязанность и укажет в трудовом договоре должность без учета требований профессионального стандарта – то он может быть привлечен к административной ответственности (ч. 3 ст. 5.27 КоАП РФ).

И у самого работника, могут возникнуть сложности с получением указанных льгот (например, воспользоваться своим правом на досрочное назначение пенсии) [1]. В РФ действует несколько профессиональных стандартов. В том числе и те, которые регулируют деятельность педагогических работников. Это Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»; Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»; Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 613н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

В соответствии с общей нормой для всех указанных документов, они применяются работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2017 года. Как видно из сказанного выше – работодателей ждет определенный объем работы по приведению уже заключенных трудовых договоров с педагогическими работниками в соответствии с требованиями указанных профессиональных стандартов (а так же иных, которые еще примут).

Изменение условий трудового договора регламентируется главой 12 ТК РФ. Стороны трудового договора имеют право вносить изменения в него в течение всего времени действия. По общему правилу, указанные изменения вносятся отдельным соглашением между работником и работодателем. Данное соглашение в дальнейшем является неотделимой частью трудового договора. Выступать инициатором изменений условий трудового договора может быть и работник и работодатель. Вносимые изменения не должны противоречить действующему законодательству. Если же одна из сторон не согласна на изменение условий трудового договора – то такие изменения считаются не согласованными и остаются в силе предыдущие договоренности.

Противоречие видется же в следующем. Работодатель обязан применять нормы профессиональных стандартов, в том числе и для педагогических работников, с которыми уже заключены трудовые договоры. При этом работник, не обязан давать согласия на изменение своих ранее определенных трудовых функций.

Ситуации, когда условия трудового договора могут быть изменены без согласия работника, регламентируются статьями 74 и 83 ТК РФ. Статья 74 регламентирует изменение условий трудового договора в одностороннем порядке по инициативе работодателя вследствие изменения организационных или технологических условий труда. Однако данное основание не может быть использовано образовательными организациями, поскольку сказано, что такие изменения возможны в случае, когда по причинам, связанным с изменением организационных или технологических условий труда (изменения в технике и технологии производства, структурная реорганизация производства, другие причины), определенные сторонами условия трудового договора не могут быть сохранены, допускается их изменение по инициативе работодателя, за исключением изменения трудовой функции работника. То есть, внести изменения в трудовой договор, которые меняют трудовую функцию, без согласия работника – по указанному основанию, не представляется возможным.

Другой механизм изменений условий трудового договора, без учета мнения работника представлен в статье 83 ТК РФ. Прекращение трудового договора по обстоятельствам, не зависящим от воли сторон. Даная норма, могла бы служить альтернативой изменению условий трудового договора педагогического работника. В части отказа

работника от изменений трудовых функций – следовала бы процедура расторжения трудового договора. Из тринадцати позиций, указанных в данной статье, для целей нашей работы подходит одна. Это: «возникновение установленных настоящим Кодексом, иным ФЗ и исключających возможность исполнения работником обязанностей по трудовому договору ограничений на занятие определенными видами трудовой деятельности».

Сложность использования данной нормы видется в том, что в сегодняшний момент нет запрещающих норм или иных ограничений, прописанных в федеральных законах, которые позволили бы работодателю уволить работника, в случае отказа от изменения своих трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Подобного рода обстоятельства содержатся, например, в статьях 331, 351.1 ТК РФ. В соответствии с ними, работодатель был вынужден уволить ряд работников, которые попадали под указанные ограничения в статьях. Так же, сомнительным выглядит такой способ изменения условий трудового договора в части трудовых функций, как переименование должности. Обоснованно это тем, что должности педагогических работников указанные в Едином квалификационном справочнике [2], названы, так же как и в профессиональных стандартах.

Исходя из сказанного, можно заключить о наличии противоречия между обязанностью работодателя в части использования профессиональных стандартов с первого января 2017 года и отсутствием подобного рода обязанностей у работников. Для того что бы работодателю избежать правонарушений при вступлении в силу профессиональных стандартов, работодателю следует исходить из наличия обязательного согласия работников на изменения трудовых договоров. Если же работник такого согласия не дает, то работодатель не должен менять условия трудового договора и не имеет права увольнять работника. Тогда остается вопрос – имеет ли право работодатель до осуществления трудовых функций такого работника. Для ответа на этот вопрос следует обратиться к статье 76 ТК РФ, которая регламентирует отстранение работника от работы. При ее изучении видно, что единственным основанием, которое можно применить может быть только последнее основание, а именно: «ФЗ и иным нормативным правовым актом РФ предусмотрено иное основание отстранения работника от работы». При дальнейшем изучении нормативной базы, приходим к выводу – что и в иных нормативных документах не указано такое основание отстранения от работы как – отказ от изменений условий трудового договора в части изменения трудовых функций со стороны работника. В этом же свете, следует напомнить позицию судебных органов, которые исходят из того, что нельзя отстранить работника от работы за неисполнение должностных обязанностей, приказа руководителя. Поскольку перечень оснований исчерпывающий и содержится в статье 76 ТК РФ [3]. Если же работодатель отстранит работника необоснованно, то он может быть привлечен к ответственности по ч. 1 ст. 5.27 Кодекса РФ об административных правонарушениях.

1. ФЗ от 28.12.2013 № 400-ФЗ «О страховых пенсиях».

2. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

3. Апелляционное определение Верховного суда Республики Марий Эл от 17.01.2013 по делу № 33-28.

УДК 37.014.15

Анализ законодательной и нормативно-правовой баз систем дополнительного и общего образования детей

Воровщиков Сергей Георгиевич, д.п.н., проф., академик МАНПО, действительный член Академии профессионального образования; **Пегова Ирина Владимировна**, к.э.н., доцент.

Аннотация: В статье осуществлен анализ законодательной и нормативно-правовой баз систем дополнительного и общего образования детей.

Ключевые слова: общее образование, дополнительное образование.

Summary: In article the analysis of legislative and standard and legal bases of systems of the additional and general education of children is carried out.

Key words: general education, additional education.

Законодательное и нормативно-правовое сопровождение имеет важное значение для эффективного функционирования и устойчивого развития дополнительного и общего образования детей. Используя позиции системного подхода в качестве методологического основания, можно установить взаимосвязь между уровнями законодательной и нормативно-правовой баз дополнительного и общего образования детей, определить их иерархию, а также взаимовлияние данного сопровождения в образовании и других системах, вовлеченных в сетевую реализацию дополнительного образования детей. Использование системного подхода позволяет рассматривать законодательное и нормативно-правовое сопровождение как открытую систему различных разнородных элементов: виды документов; источники нормотворчества, уровни законодательной и нормативно-правовой базы и т.д.

Современную отечественную законодательную и нормативно-правовую базу дополнительного и общего образования детей следует охарактеризовать как систему документов, обладающую высоким уровнем целостности.

Во-первых, в основе законодательной и нормативно-правовой базы дополнительного и общего образования детей положен достаточно полный по составу комплекс документов, который определяет стратегические приоритеты системы образования, создает предпосылки ее нормативного регулирования на региональном, муниципальном уровнях, уровне образовательной организации. Так, ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в РФ" определяет суть дополнительного образования, его предназначение, существующие виды дополнительных общеобразовательных программ, особенности их содержания и реализации. Законодательные позиции данного закона конкретизируются в распоряжениях и постановлениях Правительства РФ, например, в Распоряжении Правительства РФ №1726-р 4 сентября 2014 г. "Концепция развития дополнительного образования детей".

Во-вторых, данная система документов достаточно полно представлена на федеральном, отраслевом, региональном, муниципальном, институциональном уровнях, которые скоординированы и выстроены в иерархическую систему. Так, реализация позиций ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в РФ" и Распоряжения Правительства РФ №1726-р 4 сентября 2014 г. "Концепция развития дополнительного образования детей" получают конкретизацию в соответствующих нормативных документах ведомственной направленности. Например, во исполнение пункта 21 плана мероприятий на 2015-2020 годы по реализации Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденного распоряжением Правительства РФ от 24 апреля 2015 г. N 729-р, Департамент государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи совместно с Департаментом государственной политики в сфере общего образования разрабатывает методические рекомендации по организации внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ в образовательных организациях, а именно: Письмо Минобрнауки России от 14 декабря 2015 г. №

09-3564 "О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ".

Следует признать, что с одной стороны, региональные документы конкретизируют и обеспечивают реализацию целевых приоритетов федерального законодательства, например: обеспечение доступности и бесплатности дополнительного образования (Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 года); обновление и совершенствование содержания дополнительного образования (Государственная программа РФ "Развитие образования" на 2013-2020 годы); выстраивание разветвленной системы поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей (Концепция российской национальной системы выявления и развития молодых талантов (проект)); изменение роли и значения дополнительного образования в системе образования (Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы) и др. Однако с другой стороны, нормативно-правовые документы органов управления субъектов РФ учитывают особенности региональных систем дополнительного образования детей. Большинство регламентирующих актов содержат инструкции, правила, "дорожные карты", перечень мер, списки действий, регламенты, последовательность мероприятий, направленные на решение конкретных проблем дополнительного образования субъектов РФ.

В-третьих, документы на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях представили идеологические, содержательные и технологические аспекты деятельности систем дополнительного и общего образования детей. Так, в Распоряжении Правительства РФ №1726-р 4 сентября 2014 г. "Концепция развития дополнительного образования детей" определены идеологические приоритеты дополнительного образования детей, то Приказы Минкультуры России от 12.03.2012 N 158-165 и 09.08.2012 N 854-855 утвердили федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области искусства и сроку обучения по этой программе, Приказ Минспорта России от 12.09.2013 N 730 утвердил федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по этим программам. Технологические аспекты деятельности системы дополнительного образования детей представлены в Письме Минобрнауки РФ от 11 декабря 2006 №06-1844 "О Примерных требованиях к программам дополнительного образования детей".

В-четвертых, интеграционный и межведомственный характер нормативно-правовой базы дополнительного и общего образования детей, которые реализуются в учреждениях дополнительного образования, общеобразовательных школах, дошкольных учреждениях, учреждениях среднего профессионального образования, охватывают различные сферы деятельности и интересов – образование, культуру и искусство, физическую культуру и спорт. Так, в Постановлении Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. N 295 "Об утверждении государственной программы РФ "Развитие образования" на 2013-2020 годы" представлена подпрограмма 2 "Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей" государственной программы РФ "Развитие образования" на 2013-2020 годы, в которой в качестве участников указаны: Федеральное агентство научных организаций, Министерство культуры РФ, Министерство сельского хозяйства РФ, Федеральное агентство железнодорожного транспорта, Федеральная налоговая служба, Министерство иностранных дел РФ, Российская академия художеств, федеральное государственное бюджетное учреждение "Российская академия образования". Например, в соответствии с Распоряжением Правительства РФ №1726-р 4 сентября 2014 г. "Концепция развития дополнительного образования детей"

Минобрнауки России должны совместно с Минкультуры России и Минспортом России разработать в 3-месячный срок план мероприятий по реализации Концепции.

В-пятых, нормативно-правовая база, регламентирующая дополнительное образование детей, представлена не только на федеральном уровне, но и уровне субъектов РФ. Так, технологическое воплощение нормативные позиции федеральных документов получают в региональных распорядительных документах, обращенных к непосредственным заказчикам и исполнителям услуг дополнительного образования детей, например, Постановление Правительства Москвы от 7 октября 2014 г. № 585-ПП "О консолидированном электронном учете лиц, осваивающих дополнительные общеобразовательные программы, занимающихся досуговой деятельностью, а также спортсменов и занимающихся в учреждениях физической культуры и спорта в городе Москве". Как известно, особенность регламентации регионального органа управления посредством распорядительных документов состоит в регулировании и координировании деятельности при реализации поставленных задач, получать максимальный эффект от своих нормативно-правовых решений. Данные правовые акты выражают конкретные юридически властные предписания субъектов управления, возникают конкретные административно-правовые отношения в сфере управления; их адресатом являются конкретные учреждения, структурные подразделения, должностные лица или работники. Таким образом, на региональном и муниципальном уровне управления образованием более пристальное внимание уделяется регламентированию конкретных вопросов в системе дополнительного образования детей, например, Правила подачи заявления и зачисления детей в государственные учреждения города Москвы на обучение по дополнительным общеобразовательным программам и для предоставления услуг по программам спортивной подготовки и проведению занятий по физической культуре и спорту.

В-шестых, нормативно-правовая база гарантирует доступность дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, Приказ Минобрнауки России от 29 августа 2013 г. № 1008 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам" четко и конкретно определил специальные условия реализации дополнительным общеобразовательным программам для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. "Под специальными условиями для получения дополнительного образования учащимися с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами и инвалидами понимаются условия обучения, воспитания и развития таких учащихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего учащимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ учащимися с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами и инвалидами".

В-седьмых, нормативно-правовая база, регламентирующая дополнительное образование детей, находится в состоянии развития. Так, следует признать, что в настоящее время остаются действующими нормативно-правовые акты, которые по-прежнему опираются на позиции Федерального закона "Об образовании" 1992 года, например, Письмо Минобрнауки РФ от 11 декабря 2006 №06-1844 "О Примерных требованиях к программам дополнительного образования детей", Письмо Минобрнауки РФ от 12 марта 2003 №28-51-181/16 "О деятельности музеев образовательных учреждений".

Становление и развитие нормативно-правового сопровождения отражает состояние развития системы дополнительного образования и интеграции его с общим образованием. В федеральных и региональных нормативно-правовых документах часто повторяется утверждение об общедоступности дополнительного образования не только в учреждениях дополнительного образования детей, но и на уровне общего и профессионального образования. Однако в данных документах отсутствуют конкретные управленческие механизмы подобной интеграции, соответствующее учебно-методическое обеспечение, необходимые системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Проблема интеграции дополнительного и общего образования относится к разряду сложных системных проблем, имеющих идеологические, содержательные и технологические аспекты, которые требуют своего решения на нормативно-правовом, педагогическом, методическом, управленческом уровнях. Следовательно, анализ нормативно-правовых документов с позиции создаваемых условий доступности дополнительного образования убеждает в том, что современное законодательство в данном направлении находится в стадии развития.

Таким образом, следует признать, что в последнее десятилетие в России сложилась достаточно целостное законодательное и нормативно-правовое сопровождение системы дополнительного образования детей, с одной стороны, основывающейся на традициях отечественной системы внешкольного образования, внешкольного воспитания, с другой - учитывающей современные реалии. Современное законодательное и нормативно-правовое сопровождение системы дополнительного образования детей способствует: обеспечению государственных гарантий доступности дополнительного образования детей; развитию управления устойчивым совершенствованием системы дополнительного образования детей; объединению усилий государственных, общественных организаций и бизнес-сообществ в повышении эффективности дополнительного образования детей; наращиванию ресурсного потенциала дополнительного образования детей; созданию условий для повышения качества дополнительного образования детей. В то же время современное состояние законодательного и нормативно-правового сопровождение дополнительного и общего образования детей соответствует проблемам становления и развития данных систем, связанных прежде всего с реализацией требований ФГОС ОО.

1. Добрынина, Г.А. Проблемы и пути модернизации системы дополнительного образования: управленческий аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1. – С.125-131.

2. Куприянов, Б.В. Аттестация в организациях дополнительного образования в свете новых законодательных норм// Воспитание школьников. – 2013. – № 10. – С. 47-51.

8 РАЗДЕЛ. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Актуальность вопроса профессиональных компетенций руководителя образовательной организации в педагогической науке и практике

Анзорев Хасмагамет Умарович, студент магистратуры 1 курса кафедры управления образовательными системами ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: ya.anzorov@ya.ru

Аннотация. В данной статье кратко описывается проблема определения набора профессиональных компетентностей современного руководителя образовательной организации, соответствующих современным требованиям. В статье также обозначены базовые ключевые компетентности, которыми должен обладать современный руководитель образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональный стандарт руководителя образовательной организации; компетентность; профессиональная компетентность; коммуникативная компетентность; информационная компетентность; правовая компетентность.

The urgency of the issue of professional competence of heads of educational organizations in teaching science and practice

Anzorov Hasmagamet Umarovich, 1st year graduate student of the department of management of educational systems FGBOU IN «Moscow State University of Education»

Annotation: The article is on the issue of defining professional competences of the head in office of the educational institution and their compliance with the current requirements. There are also basic key competences a modern head of the educational institution is obliged to master.

Key words: the Professional Standard of a head of the educational institution; the competence; the professional competence; the communicative competence; the information competence; the legal competence.

Проблема определения профессиональных компетенций современного руководителя образовательной организации является актуальной в связи с социально-экономическими преобразованиями РФ. В настоящее время руководители образовательных организаций должны быть готовы к осуществлению инновационной деятельности, стратегическому принятию новых моделей стандартизации образовательных процессов, а также активному формированию и развитию многофункциональной информационно-образовательной среды. Однако следует отметить, что предъявляемые в настоящее время требования к руководителям образовательных организаций, а точнее к их профессиональной компетентности во многом оказываются завышенными по сравнению с теми, которыми всегда обладал руководитель образовательной организации.

Известно, что дефицит управленческой компетентности руководителя образовательной организации приводит к замедлению и усложнению реализации инновационных проектов, которые проводятся в рамках модернизации отечественной социально-экономической среды, а также преграждает развитие системы управления образования в целом и конкретной образовательной организацией в частности.

Отсюда можно сделать вывод, что организация и технология формирования профессиональной компетентности руководителей образовательной организации становятся государственной проблемой. Инструментом, способным минимизировать риски, может стать создание эффективной и соответствующей системы профессиональных стандартов, центральное место в которой, безусловно, должен занять Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)». В настоящее время проект указанного профстандарта находится на обсуждении, однако некоторые концептуальные разногласия и определения статуса и формата предложенного варианта очевидны.

Безусловно данный профессиональный стандарт, регламентирующий набор профессиональных компетенций руководителя образовательной организации, сможет существенно повлиять на качество услуг в сфере образования, поскольку их реализация осуществляется при непосредственном участии руководителя организации. Профессиональный стандарт руководителя образовательной организации способен стать основой и связующим звеном для создания систем сертификации и аттестации руководящего персонала администрации образовательной организации, являясь тем самым основанием для разработки и реализации программ развития человеческих ресурсов [0].

Как управленческий инструмент Профессиональный стандарт соотносится с понятием «квалификационный уровень» и аналогично представляет собой систему требований профессиональных компетенций руководителей образовательных организаций,

способствующий одновременно постоянному профессиональному росту руководителей в сфере образования [0].

В современной и отечественной педагогике долгое время подряд оставался актуальным спор относительно понятий «компетенция» и «компетентность». Большинство исследователей трактует содержательное наполнение двух рассматриваемых нами понятий, как частное-обобщенное, теоретическое – практикоориентированное. На наш взгляд с позиции классического образования традиционным можно считать определение данное Э.Ф. Зеером, который предлагает определение «компетентность» как интегративное качество личности, включающее в систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности [0]. Несомненно, основной характеристикой дефиниции является ориентация на личностный фактор. С точки зрения М.А. Чошанова, наиболее интересным является тот аспект, что здесь выделяется три основных составляющие понятия «компетентность»: критичность мышления, мобильность знания, вариативность метода, который используется при решении функциональных задач [0]. Таким образом, понятие «компетентность» содержит в себе некий многослойный пласт, включающий в себя набор интегрирующих профессиональных, социально-психологических, организационно-правовых, информационно-познавательных и других характеристик. Интересна формула компетентности, разработанная М.А. Чошановым [0]. Она выглядит следующим образом: компетентность – это мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления. В более обобщенном и часто применяемом виде компетентность руководителя рассматривается как совокупность способностей, личностных и профессиональных качеств, необходимых для оптимальных и мобильных принятий решений, отвечающих сегодняшним требованиям к руководителям образовательной организации. В системе развития образовательной парадигмы выделяются разные составляющие компетентности руководителей образовательных организаций. Кратко о каждой из них.

Профессиональная компетентность – характеристика, которая отображает деловые и личностные качества специалиста, отображает уровень знаний, умений, опыта, достаточных для того, чтобы достичь цели в определенном виде профессиональной деятельности, а также моральную позицию специалиста [0]. Профессиональная компетентность – это главный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности, сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющие выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [0]. На самом деле, в научной литературе нет однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность». Это понятие может рассматриваться и как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинацию личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.

В системе развития образовательной парадигмы выделяются разные составляющие компетентности руководителей образовательных организаций: профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, информационная компетентность, правовая компетентность.

Коммуникативная компетентность руководителя основывается на системе целеполагания это: получение или сообщение информации, которая необходима для качественного выполнения функциональных и должностных обязанностей; управление поведением людей, их состоянием и отношением к целям, задачам и прочим особенностям жизнедеятельности организации; удовлетворение собственной потребности человека в общении, как профессиональном, так и личном [0].

Информационная компетентность руководителя – это его умение грамотно использовать информационно-коммуникационные технологии в управленческой деятельности. Под информационной компетентностью понимаются: способность определять информационные требования к возникающим вопросам для формулирования стратегии путем поиска информации, которые ориентированы на эффективное восприятие и оценку информации; способность определять формы представления необходимых сведений, в процессе которой актуализируется работа с различными информационными источниками и ресурсами; умение организовывать сведения наиболее благоприятным для анализа, синтеза и понимания способом, позволяющим проектировать оптимальное решение управленческих рисков и педагогических практических задач, а также осуществлять ведение документации образовательной организации на электронных носителях, осознавать этические, юридические и политические проблемы использования информационных ресурсов [0].

Правовая компетентность наиболее однозначна: от руководителей требуется знание законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, их корректное использование в управленческой деятельности при выполнении руководителем социальных норм и правил поведения, которые устанавливаются государством в соответствии с его правами, обязанностями и полномочиями [0].

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2009. – № 5.

2. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения // Народное образование, 2004.

3. Ильковская И. М. Профессиональная компетентность руководителя образовательной организации: определение и особенности // Вестник СВГУ. 2014. № 1 (74). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-rukovoditelya-obrazovatelnoy-organizatsii-opredelenie-i-osobennosti> (дата обращения: 01.01.2016).

5. Панкина Г. В. Анализ профессиональных стандартов // Компетентность, 2010. – № 9–10. – С. 14.

6. Филиппов В. М., Ефремов А. П. Профстандарт руководителя образовательной организации // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире, 2013. – № 4. – С. 29–31.

7. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: тезисы докладов II науч.-практ. конф. Ч. 2. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – С. 23–25.

УДК 377.127.6

Содержание подготовки обучающихся к региональному конкурсу по парикмахерскому искусству в контексте международных требований «World Skills Russian»

Бродникова Елена Владимировна, преподаватель, Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Технологический колледж № 24», e-mail: spo-24@edu.mos.ru

Аннотация. В статье представлены некоторые аспекты подготовки обучающихся колледжа к региональному конкурсу по парикмахерскому искусству в контексте международных требований «World Skills Russian», которые дает реальную возможность талантливым, творческим студентам полноценно включиться в активную профессиональную деятельность, и реализовать свои инновации и идеи в рамках международных стандартов в своей компетенции, а также осуществить личностно ориентированный подход к своему профессиональному и карьерному росту.

Ключевые слова: профессиональный экзамен; конкурс; профессиональное мастерство; чемпионат «World Skills»; всемирный чемпионат рабочих профессий «World Skills International».

The content of preparation trained to regional competition on hairdresser's art in the context of the international requirements of «World Skills Russian»

Brodnikova Elena Vladimirovna, teacher, Public autonomous professional educational institution of the city of Moscow «Technological college No. 24»

Summary. Some aspects of preparation trained college to regional competition on hairdresser's art in the context of the international requirements of «World Skills Russian» which gives the real chance to talented, creative students fully to join in vigorous professional activity are presented in article, and to realize the innovations and ideas within the international standards in the competence, and also to carry out personally focused approach to the professional and career development.

Keywords: professional examination; competition; professional skill; World Skills championship; world championship of working professions of «World Skills International».

Чемпионат «World Skills» проводится в целях повышения качества профессионального образования в целом, повышения престижа высококвалифицированного труда работников творческих и массовых профессий, формирования позитивного общественного мнения и отношения к приобретению профессиональных навыков, профессиональной ориентации молодежи, а также внедрение в систему образования лучших международных практик.

Основные задачи чемпионата: во-первых, выявление лучших представителей компетенций (профессий) среди молодежи в возрасте от 18 до 24 лет; во-вторых, внедрение в образовательный процесс прогрессивных технологий, рациональных приемов и современных методов производства, а также системы оценки качества образования; в-третьих, популяризации профессионального образования.

Чемпионат «World Skills» в России представлен достаточно разнообразными профессиями-компетенциями. Прежде всего, обращает на себя внимание, что обучение любой из компетенций может быть организовано непосредственно в процессе подготовки к соревнованиям. Или сам процесс обучения может быть адаптирован под стандарт чемпионата, так как его модули имеют сходство с соответствующими им мировыми компетенциями. Само обучение, по любой специальности осуществляется в специальных обучающих центрах, а также в системе среднего специального образования.

В технологическом колледже № 24 города Москвы уже второй год проходит городской этап чемпионата «World Skills Russian» по компетенции «Парикмахерское искусство». Из опыта проведения данного чемпионата сложилось мнение, что система качественной и конкурентоспособной подготовки, переподготовки и повышение квалификации профессиональных кадров невозможна без проведения такой конкурсной деятельности, где создаются условия максимально приближенные к производственному процессу.

В процессе подготовки участников, к региональному конкурсу, главным экспертом в тесном сотрудничестве с экспертным сообществом компетенции, создается конкурсное задание, соответствующее последним мировым тенденциям, а также технические описания и инфраструктурные листы, в котором должны быть отображены все необходимые для выполнения задания приспособления, материалы. Наибольшую сложность представляет из себя подготовка участника, так как задание по правилам движения WSR публикуют на официальном интернет ресурсе не позднее 20 дней до начала соревнований. До этого момента, преподаватель, практически вслепую курирующий участника должен предугадать возможные трудности, возникающие при реализации того или иного модуля, и максимально полно разъяснить участнику действия, обуславливающие точное выполнение задания. Студент может прочувствовать на себе все сложные ситуации, касающиеся непосредственно его профессиональной деятельности, лишний раз отточить свои навыки, применить технологии, что актуально для его становления как профессионала, быстро реагирующего на требования потребителя. Сис-

тема чемпионатов World Skills решает следующие проблемы в области подготовки, переподготовки кадров и повышения их квалификации:

- 1) выработка единого международного стандарта в формировании системы знаний, навыков и компетенций квалифицированных кадров;
- 2) определение потребности в обучении кадров по отдельным его видам, модулям;
- 3) правильный выбор форм и методов подготовки, переподготовки и повышения квалификации;

Формирование у студентов единой, приближенной к международным требованиям, системы знаний о современных техниках и технологиях выполнения причесок, стрижек и разработке образов по системе «World Skills» проводится с внедрением актуальных форм организации производства. Задания и условия чемпионата позволяют развивать необходимые навыки у студентов, через прикладную технологию, прививают систему обоснованного и творческого подхода к выбору средств и методов обработки волос, выбору композиционных решений, так как в настоящее время возрастают требования к уровню подготовки квалифицированного специалиста, к его умению самостоятельно решать задачи, возникающие в процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Использование самых разнообразных методов и новейших технологий позволяет простимулировать инициативу студента к творчеству, раскрыть его индивидуальные способности, развить логику мышления в профессиональном направлении. Благодаря чемпионату студенты и обучающие их педагоги получают блестящую возможность заявить экспертному сообществу о своих новейших идеях и технологиях, воплощенных в жизнь, пока лишь в своей практической деятельности, принять и внедрить в процесс собственный передовой опыт.

Участник сумевший при помощи своего мастерства, победить конкурентов, выходит в финал и может доказать свою профессиональную состоятельность на чемпионате мира, сравнить свои возможности с возможностями сильнейших молодых специалистов на международной арене, тем самым получить неоценимый опыт. Необходимо отметить, что в прошлом 2014 году именно Российский участник, занял 1 место в компетенции «Парикмахерское искусство» на чемпионате мира в Сан-Паулу (Бразилия).

Чемпионаты «World Skills» являются открытыми и собирают множество зрителей: школьников, определяющихся с выбором будущей профессии, представителей прессы, социальных партнеров и потенциальных работодателей. Участие студентов в конкурсах такого уровня, влияет не только на развитие творческих способностей, но и помогает им в установлении новых коммуникаций в своей сфере, также является толчком к свободному общению в профессиональном сообществе.

Движение «World Skills» дает возможность талантливым, творческим студентам полноценно включиться в активную профессиональную деятельность, и реализовать свои инновации и идеи в рамках международных стандартов в своей компетенции, а также осуществить личностно ориентированный подход к своему профессиональному и карьерному росту. В настоящее время РФ выиграла право проведения крупнейшего Всемирного чемпионата рабочих профессий «World Skills International» в 2019 году в Казани, что открывает большие перспективы для развития и продвижения профессиональных навыков и умений, расширение института социального партнерства, международного сотрудничества. Обмен опытом, в условиях чемпионата, между молодыми перспективными специалистами, в области парикмахерского искусства и других областей, повышает интерес и популяризирует рабочие специальности, особенно со стороны СМИ. Очевиден интерес бизнес-сообщества, которое, непосредственно заинтересовано в тесном сотрудничестве с учебными заведениями, преследуя общие цели: получить качественно-обученного, замотивированного специалиста, творчески и профессионально относящегося к своим обязанностям. В заключении можно сделать вывод, что чемпионат «World Skills» можно рассматривать как этап становления профессионализ-

ма будущего молодого мастера, соответствующую международным стандартам ступень развития, направленную на демонстрацию лучших профессионально-личностных качеств его участников и их саморазвитие.

УДК 377.4

Концептуальное обоснование подготовки специалистов к маркетинговой деятельности

Гуськова Светлана Константиновна, доцент, к.п.н., ФГБОУ ВО МПГУ, кафедра Управления образовательными системами, доцент, e-mail: sguskova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам маркетинга в сфере образования, целесообразности подготовки специалистов в области образовательного маркетинга, эффективности менеджмента в образовании в целях обеспечения конкурентоспособности образовательных организаций на рынке образовательных услуг в условиях рыночной экономики.

Ключевые слова: образовательный маркетинг, стратегия развития, конкурентоспособность, образовательные организации, подготовка специалистов.

Conceptual training to marketing activities

Guskova Svetlana Konstantinovna, associate Professor, Ph-D-candidate (Pedagogy), Moscow State University of Education, Department of management of educational systems, associate Professor

Annotation. The article is devoted to questions of marketing in the field of education, the feasibility of training in educational marketing, efficiency of management in education in order to ensure the competitiveness of educational organizations in the market of educational services in the conditions of market economy.

Keywords: educational marketing, strategy development, competitiveness, educational organization, training.

Сегодня в условиях рыночной экономики в управлении образовательной организацией необходимо использовать маркетинговый подход в целях интеграции сил административного и педагогического персонала, направленной на удовлетворение потребностей субъектов и государства в образовательных продуктах и услугах (продукции) [7]. Хотя маркетинг и представляет собой одну из основных функций хозяйственной деятельности, во многих российских организациях, имеющих маркетинговую структуру, значимость службы маркетинга все еще не равноценна значимости других основных служб и не рассматривается как объединяющая сила всех структурных подразделений образовательной организации для достижения успехов на рынке вследствие того, что преподаватели ориентированы только на занятие фундаментальными исследованиями, поиск хороших студентов и создание программ обучения. Однако в настоящее время появляются новые субъекты сферы образования (производители программного обеспечения, издательства, предприятия индустрии развлечений и др.), стремящиеся извлечь выгоду из потенциала нового международного рынка услуг в сфере высшего образования [5]. Университеты находятся в поиске новых моделей своего развития, сочетающих в себе и традиционный опыт, и современные тенденции. В России отмечается стремление к повышению конкурентоспособности учебных заведений и их выпускников через предпринимательскую модель, а конкурентоспособность определяется по совокупности многих показателей, среди которых необходимо отметить маркетинговый (ценовая конкурентоспособность и качество услуг; количество направлений обучения магистерского уровня; количество программ MBA; коэффициент эффективности рекламы).

Однако выбор и осуществление стратегии своего развития в новых условиях для российских университетов осложняется рядом обстоятельств: отсутствие элементов вузовского педагогического менеджмента, маркетинговой политики (что снижает конкурен-

тоспособность как выпускника, так и вуза в целом). Но большая часть работодателей заинтересована в том, чтобы в их организации работало маркетинговое подразделение, и теперь такая необходимость назрела и у руководства образовательных организаций, в которых должна быть единая маркетинговая политика, обеспеченная соответствующими нормативно-правовыми актами.

В настоящий период времени вопросы высшего образования относятся к совместно-му ведению федерального и регионального уровней управления. Федеральный уровень обеспечивает сохранение единого российского образовательного пространства, гарантирует высокое качество образования, его соответствие мировым стандартам, определяет степень доступности высшего образования, способствует развитию академической мобильности. Региональный уровень определяет оптимальный объем и достаточное разнообразие образовательных услуг, предоставляемых местными учреждениями системы высшего образования с учетом состояния экономики, структуры занятости населения того или иного региона. В федеральном «Законе об образовании в РФ» [4] определены необходимые важные позиции, обеспечивающие актуальность включения в учебный план педагогических университетов специальных учебных курсов-модулей по маркетинговому просвещению педагогических работников как основных или дополнительных в связи с развитием в мире рыночной экономики, влияющей на модернизацию высшего педагогического образования; подчеркивается значимость осуществления стратегического планирования развития системы образования, а также подготовки и повышения квалификации работников федеральных государственных органов, органов государственной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное управление в сфере образования (ст.76, п.1; ст.76, п.2; ст.76, п.4; ст.76, п.5; ст.76, п.5; ст.76, п.6; ст.76, п.9; ст.76, п.9; ст.76, п.10; ст.76, п.11; ст.89). Также в законе (ст.105, п.3) раскрываются цели международного сотрудничества в сфере образования, связанные с разработкой и реализацией образовательных и научных программ в сфере образования и участие в сетевой форме реализации образовательных программ совместно с международными или иностранными организациями, что напрямую выводит на процессы интеграции образования, а маркетинговые службы и подразделения в этой области за рубежом играют колоссальную роль в определении вопросов спроса, предложения и источников финансирования.

В Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы [1] отражена тенденция развития кадрового потенциала организаций в собственных центрах обучения по своим программам, что обусловлено требованиями времени и развитием рыночной экономики. Программа показывает данные проведенных исследований, согласно которым 66% работодателей предпочитают готовить своих работников на базе собственных образовательных подразделений, и такое положение отвечает мировой тенденции повышения роли корпоративной подготовки сотрудников, и, в результате, эта тенденция ведет к более тесной связи профессионального образования с субъектами рынка труда. Т.е., приоритетом государственной политики является приведение в соответствие образовательных результатов запросам населения, а также задачам развития российского общества и экономики.

ФГОС педагогического (ПО) и психолого-педагогического (ППО) [2, 3] образования диктуют свои требования к уровню и результатам подготовки современного специалиста в сфере образования: способность разработать концепцию и программу развития образовательного учреждения на основе маркетингового исследования в области рынка образовательных услуг; быть готовым к применению технологий менеджмента; видеть потенциальных партнеров образовательного учреждения. А это для маркетинга является необходимыми инструментами, позволяющими гарантировать соответствующий уровень качества предлагаемой на рынок образовательной продукции.

В соответствии с квалификационной характеристикой профессионального стандарта, основным результатом деятельности маркетолога является стабильное функционирова-

ние и развитие организации в конкурентной среде при учете интересов потребителей и организации. Поэтому маркетолог и осуществляет функции анализа потребностей и спроса, необходимых стратегий для обеспечения конкурентоспособности; координирует и регулирует деятельность организации с учетом изменений в окружении; генерирует идеи производства и продвижения продуктов и услуг; занимается ценообразованием, коммуникацией, планированием. Естественно, все это имеет прямое отношение к сфере образования, где наблюдается рост интереса к вопросам эффективного менеджмента и маркетинга образовательных услуг. Во многих вузах России открыта подготовка по специальности «Маркетинг».

Существует мнение, что маркетинг является прерогативой крупных корпораций, занимающих на рынке определенную нишу. Применительно к маркетингу образовательных организаций в сфере высшей школы глобальные лидеры возможны - это университеты, академии, крупные учебные центры. Конечно, масштабные маркетинговые исследования, мероприятия сложно осуществить малым и средним по масштабам образовательным учреждениям. Но это не означает недоступности для них маркетинга, т.к. для этих организаций маркетинг также важен и нужен, т.к. в условиях рынка любая ошибка в анализе спроса, в форсайт-проектировании может привести к трудно поправимым и негативным последствиям.

Необходимо менее богато, чем отметить, что функциональное содержание некоммерческого маркетинга аналогично коммерческому, т.к. успех у потребителей в результате использования потенциала маркетинга напрямую ведет и к благоприятному имиджу образовательной организации, и к росту государственной поддержки, а в результате и к коммерческим успехам. Ведь именно личность, конечный потребитель образовательных услуг осуществляет конкретный выбор своей будущей специальности и специализации, сроков, места и формы обучения, источников его финансирования, а также выбор будущего места работы (и следующей ступени образования). Вокруг этого центрального субъекта мобилизуют свои силы и устанавливают отношения все остальные субъекты рынка услуг и продуктов [6], но при учете в качестве базовых ценностей маркетингового подхода ориентацию всей деятельности образовательной организации на потребности и спрос потребителей услуг; непрерывное формирование маркетинговой политики и подчинение всех идей маркетинга; определение миссии и стратегии образовательной организации на основе маркетинговых исследований; адаптацию образовательной организации к меняющимся условиям среды; определение взаимоотношений образовательной организации и потребителей образовательных услуг; использование внешних ресурсов для своего развития.

Вуз предоставляет обществу определенную образовательную продукцию, потребителями которой являются студенты, магистранты, работники образования и одновременно представляет результаты своей деятельности на рынке труда, где потребителями являются предприятия различных отраслей экономики. Присутствие на двух рынках (рынок образовательных услуг и рынок труда) дает вузу возможность предоставлять два вида взаимообусловленных продуктов: на рынке образовательных услуг - образовательную программу, а на рынке труда - выпускников. Образовательная программа разрабатывается с учетом удовлетворения потребности в образовании, профессиональной подготовке, обучении или переподготовке, т.е., достижении определённого социального эффекта (изменение образовательного или профессионального уровня). Именно с этим продуктом выходят на рынок образовательные организации, что служит образовательной организации главным инструментом маркетинга, конкурентной борьбы и стратегией. И, естественно, при продвижении на рынок новых видов образовательной продукции с учетом региональной специализации вузов предпочтение отдают направлениям и специальностям, имеющим спрос со стороны региональных государственных структур и имеющим высокий научно-образовательный уровень в рамках страны.

Итак, рыночные отношения играют большую роль в сфере образования, участниками которых являются образовательные организации, учащиеся, посреднические структуры. Маркетинговая деятельность образовательной организации состоит в создании более высокой по сравнению с конкурентами ценности образовательной продукции для потребителя, способной максимально удовлетворить его потребности. Наличие в учебном плане курса по маркетингу в сфере образования дает превосходство образовательной организации над конкурентами и мощным аргументом в привлечении потенциальных абитуриентов. Дисциплина «Маркетинг в сфере образования» во многом полезна работникам и управленцам в сфере образования, поскольку знания в области маркетинга могут помочь в поиске решения проблем, вызванных деятельностью в условиях постоянно меняющегося рынка.

1. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы»

2. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 «1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» //«Российская газета» от 04.02.2015. – № 21

3. Приказ Минобрнауки РФ от 16.04.2010 № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»)»

4. ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в РФ»

5. Краснов Ю.Э. Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования №8 (апрель-июнь 2004г.). Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета. URL: www.charko.narod.ru (дата обращения 05.03.2015).

6. Панкрухин А. Маркетинг образовательных услуг. М.: - Интерпракс, 1999 г. - 320 с.

7. Танцев А.А. Организационно-педагогические условия реализации маркетингового подхода в управлении образовательным учреждением: дис. ... канд. пед. наук. - Томск, 2002. Танцев А.А. Организационно-педагогические условия реализации маркетингового подхода в управлении образовательным учреждением: дис. ... канд. пед. наук. - Томск, 2002.

УДК 377.018.48

Инновационная миссия системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников

Ильина Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного профессионального образования, директор Института развития педагогического образования Курского государственного университета, e-mail: frkursk@yandex.ru; Белова Светлана Николаевна, к.п.н., доцент, проректор по учебно-методической работе ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», e-mail: sn.belova@kiro46.ru

Аннотация. В статье представлено новое понимание миссии факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки; рассматриваются эффекты внедрения проектно-сетевой модели повышения квалификации; раскрываются ресурсное обеспечение инновационной миссии системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Ключевые слова: инновационная миссия системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации; проектно-сетевая модель повышения квалификации; ресурсное обеспечение инновационной миссии.

Innovative mission of system of professional retraining and professional development of pedagogical workers

Ilyina Irina Viktorovna, the doctor of pedagogical sciences, professor managing chair of continuous professional education, the director of Institute of development of pedagogical education of Kursk state university

Belova Svetlana Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, vice rector for educational and methodical work of Regional State Budgetary Institution DPO «Kursk institute of a development of education»

Summary. The new understanding of mission of faculties of professional development and professional retraining is presented in article; effects of introduction of design and network model of professional development are considered; resource ensuring innovative mission of system of professional retraining and professional development reveal

Keywords: innovative mission of system of professional retraining and professional development; design and network model of professional development; resource ensuring innovative mission

Новая архитектура российского образования требует кардинального обновления системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Президент РФ В.В. Путин в своем Послании ФС (12.12.2013 г.) особое внимание обращает на обновление кадрового потенциала страны. Президент считает, что решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. «Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью» [1]. Президентом поставлена задача разработать программу обновления системы непрерывной подготовки и повышения квалификации учителей.

Решение этой задачи может быть достигнуто и за счет кардинального обновления системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников. Инновационная трансформация существующей системы может быть осуществлена на основе открытой многоуровневой проектно-сетевой модели профессиональной переподготовки и повышения квалификации, построенной на основе инфраструктурной интеграции с основными партнерами и стейкхолдерами.

Модель учитывает все возрастающие тренды конкуренции и сотрудничества между институтами дополнительного профессионального образования; мобильности программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, совместной реализации дополнительных профессиональных программ несколькими образовательными организациями. Модульный принцип построения совместных дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации позволяет обучающимся более эффективно реализовывать индивидуальные маршруты повышения квалификации, что является привлекательным для потребителей на рынке дополнительных образовательных услуг. Универсальные модули, которые имеют место в программах профессиональной переподготовки и повышения квалификации различных образовательных организаций, перезачитываются при обучении по новой программе.

Проектно-сетевая модель на модульной основе отличается большой гибкостью, мобильностью в предоставлении обучающимся возможности выбора образовательных модулей в соответствии с их профессиональными потребностями и индивидуальными интересами, введения дополнительных модулей на основе требований обучающихся, работодателей, социальных партнеров, ожиданий рынка труда.

Модель направлена на создание условий для реализации обучающимся возможностей непрерывного образования с учетом своих профессиональных потребностей и возможности выбора наиболее приемлемых для себя сроков обучения, проектирования, таким образом, персонального образовательного пространства.

Создание и внедрение инновационных моделей профессиональной переподготовки и повышения квалификации предполагает прежде всего новое понимание миссии, кото-

рую реализует система профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников с учетом политико-экономической и социокультурной трансформации общества, возникновения нового технологического уклада и смены структуры занятости, интенсификации конкуренции в сфере дополнительного профессионального образования.

Миссия является одним из важнейших элементов разработки инновационной стратегии развития системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников. В современной теории управления существует большое разнообразие подходов к определению понятия «миссия». В широком понимании миссия, по мнению ряда авторов, воплощает философию и предназначение, смысл существования организации. При этом подчеркивается, что философия определяет ценности, убеждения и принципы, в соответствии с которыми организация намеревается осуществлять свою деятельность, а предназначение определяет действия, которые организация намерена осуществлять и то, какого типа организацией она намеревается стать [2; с.71].

В узком понимании миссия раскрывает, для чего или по какой причине существует организация, в чем состоит ее отличие от других подобных ей организаций (Дж. П. Котлер). Достаточно часто миссия воспринимается как стратегическая (генеральная) цель, выражающая смысл существования, общественное предназначение организации [3; с.105].

А.М. Моисеев предлагает рассматривать миссию как сознательный, обоснованный выбор организацией важнейших функций деятельности, масштабов и уровней их реализации, конкретных приоритетов, направлений деятельности [4; с.55].

К.М. Ушаков считает, что миссия отражает ценности и цели, реально разделяемые всеми членами коллектива, а не просто провозглашенные администрацией. По мнению ученого, миссия прокладывает маршрут в будущее; вызывает заинтересованность относительно предстоящей деятельности, придает работе эмоциональную окраску; вселяет уверенность и доверие к руководству; дает критерии успеха, указывает на наиболее существенные потребности и интересы; помогает формулировать то, что мы хотим создать; указывает, к чему стоит стремиться; придает значимость работе, которую делают люди в организации [5, 119]. Исследователь высказывает точку зрения, согласно которой миссия может быть инструментом развития организации. В этой связи автор делает вывод, имеющий принципиальное значение, о том, что планирование должно включать в себя выработку видения будущего организации и формулировку ее миссии.

У. Хойлем было предложено понимание миссии как совокупности целей и связанных с ними убеждений и направлений деятельности, характерных для конкретной школы. Миссия также часто трактуется как «ядро ценностей».

Ряд исследователей (П. Карстанье) различают внутренние и внешние функции миссии. Внутренняя функция миссии, полагает исследователь, состоит в том, что она определяет процесс принятия решения, создает своеобразные рамки, в которых можно принимать важные решения, касающиеся образования; направлять работу всех сотрудников; предотвращает серьезные разногласия по принципиальным вопросам образовательного процесса; устанавливает приоритеты в ходе планирования деятельности; содействует повышению качества обучения; направляет работу на поиск способов оптимизации выполнения задач; защищает организацию от внешнего давления.

Внешнюю функцию миссии чаще всего связывают с формированием ясного представления о том, что представляет собой организация для потенциальных клиентов, поставщиков, рынка выпускников, правительственных органов управления и финансирования (стипендии и гранты) и т.д. [6; с. 46].

На наш взгляд, контекст миссии гораздо шире, а функции ее более многогранны. Рассмотрим это на примере предназначения факультета повышения квалификации и

профессиональной переподготовки кадров: миссия выражает намерения факультета в области профессиональной переподготовки и повышения квалификации; оказывает влияние на совершенствование качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации; формулирование целей, определение стратегии и политики их развития; задает направления развития системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, определяет области наиболее значимых инновационных управленческих решений по вопросам профессиональной переподготовки и повышения квалификации; формирует представление об образе современного педагога, востребованного образовательными организациями, его соответствия требованиям профессионального стандарта; проясняет цели профессионально-личностного развития и саморазвития педагогических работников; дает описание образовательных услуг в сфере профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров; определяет инновационные образовательные технологии, используемые в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников; выражает ожидания относительно творческой активности педагогов, их самореализации в профессиональной сфере деятельности; выступает инструментом мотивации реализации высших потребностей личности; формирования самоконцепции профессионально-личностного развития; определяет характер профессионально-педагогического и управленческого взаимодействия субъектов процесса профессиональной переподготовки и повышения квалификации, основы их образовательных отношений в процессе обучения; способствует достижению взаимопонимания между стейкхолдерами; созданию благоприятных морально-психологических условий для успешного профессионально-личностного развития и саморазвития педагогических работников; способствует консолидации субъектов профессионального сообщества на основе общности целей, ценностей; влияет на изменение культурного контекста образовательной среды образовательной организации, в том числе и на ее организационную культуру; определяет область специализации системы в производстве инновационных образовательных продуктов и услуг для территориальных структур повышения квалификации и профессиональной переподготовки; формирует у контактных групп во внешней среде представление о системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации, ее целях и устремлениях; определяет возможности использования ресурсов организации в целях реализации стратегии развития системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации; обогащения образовательного пространства.

Таким образом, миссия представляет концентрированное выражение намерений организации относительно предназначения системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации в условиях высокотурбулентной внешней среды, отражающих базовые ценности организационной культуры образовательной организации и находящихся свое воплощение в стратегических целях системы.

В этом контексте миссия факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки может быть представлена в следующем виде. ФПК и ППК – это мультиинновационный центр дополнительного профессионального образования, ориентированный на обеспечение опережающей подготовки конкурентоспособных инновационных кадров для реализации территориальных проектов социально-экономического развития стратегически важных отраслей экономики, готовых к изменению качества жизни, выстраиванию амбициозных жизненных стратегий, ориентированных на профессиональный и личностный успех, непрерывное образование в динамично меняющемся мире.

Для выполнения своей миссии ФПК и ППК должен стать: региональным интегратором в консолидации интеллектуального капитала для решения задач социально-экономического развития региона; социальным партнером стейкхолдеров (основных групп влияния), заинтересованных в стабильном и устойчивом развитии регионально-

го рынка труда в условиях смены структуры занятости и образа жизни, реализации политических, социально-экономических и культурных проектов; центром генерации и распространения знаний, инновационных образовательных услуг, позиционирующим бренд ФПК и ППК для целевых аудиторий.

Стратегической целью является превращение ФПК и ППК в инновационный научно-образовательный кластер дополнительного профессионального образования университета, обеспечивающий непрерывное повышение качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров и их конкурентоспособности в условиях экономики, основанной на знаниях; ориентированный на создание и распространение новых знаний, образовательных услуг в условиях новых стандартов инновационной деятельности; позиционирование их на внутрироссийском и региональном рынке.

Перспективное видение развития системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации (целевая модель) – создание на ФПК и ППК открытой инновационной модели проектно-сетевой профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров на основе инфраструктурной интеграции с основными партнерами и стейкхолдерами.

Подобного рода модель будет способствовать: созданию эффективных механизмов обновления качества программ дополнительного профессионального образования; внедрению современных сетевых информационных технологий, перспективных образовательных ИТ – технологий; реализации тьюторства в системе электронного обучения в области профессиональной переподготовки и повышения квалификации; созданию многоуровневных образовательных сред для реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, их профессионально-личностного развития; расширению состава потребителей инновационных образовательных услуг в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации; повышению эффективности поддержки корпоративных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации в университете; большей удовлетворенности потребителей и стейкхолдеров качеством профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Основными приоритетами стратегии развития профессиональной переподготовки и повышения квалификации в университете являются: совершенствование структуры и обновление содержания дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации на модульной основе в соответствии с приоритетами развития регионального рынка труда, требованиями профессиональных стандартов, потенциальных заказчиков и потребителей; внедрение персонализированной, компетентностно-модульной системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов; реализация инновационных сценариев образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования; привлечение социальных партнеров к работе в составе базовой кафедры по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, внедрение независимой оценки качества дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации за счет привлечения работодателей и профессиональных сообществ.

Реализация инновационной миссии ФПК и ППК предполагает создание инновационного ресурсного обеспечения: кадрового, информационного, материально-технического, финансово-экономического.

Реализация инновационной миссии факультета повышения квалификации позволяет обрести новые конкурентные преимущества. Достижение конкурентного преимущества ФПК и ППК в сфере дополнительного профессионального образования означает: ФПК и ППК выступает как многофункциональный мультиинновационный центр профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и

специалистов; инфраструктурную интеграцию с основными партнерами стейкхолдерами для обеспечения устойчивого развития кадрового потенциала региона; привлечение стейкхолдеров к формированию портфеля заявок на инновационные научно-образовательные проекты, участие в их реализации и софинансировании; создание на базе ФПК и ППК технологических коридоров для продвижения инновационных научно-образовательных продуктов и услуг; ФПК и ППК предлагает своим потенциальным потребителям (педагогическим работникам, специалистам) образовательные услуги, обладающие уникальными характеристиками, которые превосходят деятельность в этой области других образовательных организаций (образовательные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, модульно-накопительную, проектно-сетевую модели их реализации, персонализированную систему повышения квалификации, разнообразие эксклюзивных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, разработанных выдающимися учеными университета; наращивание инновационного контента содержания профессиональной переподготовки и повышения квалификации на основе новейших научных достижений и разработок; создание открытой, обогащенной информационно-образовательной среды на ФПК и ППК, использование электронного обучения и дистанционных технологий; привлечение ведущих ученых университета, руководителей административно-управленческих структур к реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации; создание уникальных научно-методических продуктов, обеспечивающих дополнительное профессиональное образование более высокого качества, а значит и получение конкурентного преимущества перед другими образовательными организациями на рынке образовательных услуг; повышение качества реализуемых в университете программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров, реализуемых на базе университета, т.е. обретение ими институциональных преимуществ по сравнению с существующими альтернативными формами повышения квалификации педагогических кадров и специалистов; создание системы непрерывного обучения и повышения квалификации кадров, установление преемственности между основными образовательными программами подготовки бакалавров и магистров и дополнительными профессиональными программами профессиональной переподготовки и повышения квалификации; между профессиональными компетенциями, формируемыми в ходе освоения студентами основных образовательных программ, и специальными компетенциями, которые востребованы работодателями на региональном рынке труда и соответствуют требованиям профессиональных стандартов [7; с. 76].

Конкурентные преимущества системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов, создаваемой на базе вуза, способствует усилению конкурентного преимущества и самого университета. Вовлечение профессорско-преподавательского состава вуза в реализацию программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации может рассматриваться в качестве одного из важнейших внутренних ресурсов развития университета, обеспечивающего динамичное профессионально-личностное развитие сотрудников, наращивание их инновационных компетенций в соответствии с изменяющимися требованиями внешней среды.

1. Путин В.В. Послание Федеральному Собранию. – www.kremlin.ru
2. Виханский О.С. Стратегическое управление. – М.: Гайдарики, 2000. – 296 с.
3. Гительман Л.Д. Преобразующий менеджмент: Лидерам организаций и консультантам по управлению. – М.: Дело, 1999. – 496 с.
4. Моисеев А.М. Понимание школы – основа ее успешного развития // Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – С. 47 – 59 Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.

5. Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
6. Управление в образовании: Проблемы и подходы. Практическое руководство / Под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. – М.: Сентябрь, 1995. – 336 с.
7. Ильина, И.В., Подушкина, И.М. Стратегия обеспечения высокого качества программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 4(28). С. 75-83.

УДК 377.018.48

Ресурсы эффективного проектирования траекторий профессионального роста и личностного развития преподавателя и студента педагогического ВУЗа в современных социокультурных условиях (из опыта работы)

Исайкина Ирина Юрьевна, старший преподаватель кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВО МПГУ, e-mail: irina_isaykina@mail.ru

Аннотация: в статье представлены ресурсы решения проблемы формирования у участников образовательных отношений научно-обоснованного подхода к проектированию разнообразных форм образовательной деятельности, связанных с формированием профессиональных траекторий, а также, путей и форм измерения их эффективности, в процессе проектирования, апробации и экспертизы организационно-технологических и содержательно-методических моделей в условиях высшей школы.

Ключевые слова: проектирование; ресурсы; профессиональная траектория; личностный рост; эвристический диалог; профессиональный стандарт.

The pedagogical higher education institution professor and student personal and professional growth trajectories effective projection resources in the modern social and cultural situation

Isaykina Irina Yurevna, the senior teacher of chair of the economic theory and management of FGBOU IN MPGU

Abstract. The article is devoted to the scientific based approach for the educational activity forms projecting resources. These forms, organizational, technological, substantial and methodical models in higher education institutions are examined in the professional trajectories forming process context. The author suggests the forms mentioned above effectiveness new ways of measurement in projecting, approbation and expertise process.

Key words: projecting; resources; professional trajectory; personal growth; heuristic dialogue; professional standard

Мы постоянно находимся в процессе реформирования образования, мы ломаем коды по поводу размытой терминологии в конкретных областях педагогической науки, мы бьемся над извечным поиском оптимального содержания обучения и гуманизацией образовательного процесса. Мы решаем вопросы общего и профессионального образования с широким кругом представителей «внешней» среды. Мы ищем путь принятия государственных решений в сфере образования на основе научного знания и педагогического, формирующего эксперимента. Однако пока мы не смогли, как и сто, и много более лет назад, научить человека распоряжаться своей жизнью как величайшей ценностью, привить ценность ценностного отношения к жизни. За этим, как мы понимаем, стоит очень многое: личная успешная судьба человека; самостоятельная и вызывающая уважение страна, отвечающая вызовам глобального мира; комфортное, безопасное существование на планете. И такие могучие цели решаются в первую очередь в системе образования.

Бахтин М.М. Проблема текста (опыт философского анализа) [1]

Современные условия быстро меняющегося общества предъявляют всё возрастающие требования к совершенствованию теоретической и практической подготовки педагогов, способных продуктивно решать задачи, связанные с социализацией, адаптацией молодежи к современным реалиям жизни в обществе. При этом важно оказать будущему специалисту поддержку в его профессиональном становлении, например, при помощи построения индивидуальной траектории профессионального развития студента в период профессионального обучения в вузе на ранней стадии профессионализации.

Макс Вебер в качестве критерия притязаний на «...позитивные или негативные привилегии в отношении социального престижа» указывал, образ жизни, «формальное образование, заключающееся в практическом или теоретическом обучении и усвоении соответствующего образа жизни», профессии. Представление о личностном росте основывается на позитивном видении изначальной природы человека и возможности развития внутреннего потенциала. В прикладном ключе личностный рост — это качественные изменения личностного потенциала, успешно решающие жизненные задачи и открывающие богатую жизненную перспективу [2]. С.И. Ожегов в толковом словаре русского языка понятие «траектория» определил как «линия движения чего-либо» [4]. Движение в развитии человека — это есть его становление, формирование личностных качеств, обозначение его настоящего и ориентация на дальнейшую цель. Под траекторией профессионального развития студентов понимается процесс саморазвития, самообразования и преобразования личности, построение конструкта своего профессионального «Я», включающий готовность в процессе профессиональной деятельности успешно приспосабливаться к меняющимся условиям профессионально-педагогической среды. Таким образом, успешность в педагогической деятельности, в личностном развитии каждого студента зависит от правильного выбора своей профессиональной траектории.

Ключевая идея — формирование у участников образовательных отношений научно-обоснованного подхода к проектированию разнообразных форм образовательной деятельности, связанных с формированием профессиональных траекторий, а также, путей и форм измерения их эффективности, в процессе проектирования, апробации и экспертизы организационно-технологических и содержательно-методических моделей.

Однако, в условиях завершения обучения, нормативного периода освоения основных образовательных программ, в соответствии с требованиями ФГОС ВО, в профильных ВУЗах и бакалавры, и магистры, как показывают статистика и практика, мнения специалистов-работодателей, самих выпускников, можно определить следующее:

1. При выборе траектории дальнейшего перспективного роста на начальном этапе студенты не обладают достаточным объемом информации и базовых знаний в сфере будущей профессиональной деятельности.

2. По мнению выпускников вузов, преподавательский состав не всегда активно и эффективно использует методики, формы и технологии — мотиваторы, способствующие более осознанному профессиональному выбору траектории личностного развития в рамках освоения ООП бакалавриата или магистерской программы, а также в условиях изучения конкретных дисциплин базового, профессионального и вариативного циклов [7].

Подчас, участники образовательных отношений в высшей школе сталкиваются с рядом как организационно-технологических, так и дидактических, методических проблем. Современные социокультурные условия внутриорганизационной и внешней среды для каждого субъекта (преподавателя или студента), в которой они развиваются, занимаются самообразованием и саморазвитием, разнообразны. О моделировании системы эвристического обучения на основе диалога написано много. Эвристический диалог в современных социокультурных условиях, на наш взгляд, является и формой

эффективных коммуникаций в образовательной среде, и результативным способом поиска смыслов и продуктивных решений [3].

Основываясь на мысли Бахтина об особой роли диалога, мы вновь поднимаем вопрос о формировании гуманитарного знания (в том числе, и педагогического!) в диалоге субъектов, участвующих в познании, о непреходящем значении обсуждения научной проблематики. Момент истины наступает не в процессе «одиокого» познания, а в ходе диалога (полилога) с экспертным сообществом, если сказать точнее, с сообществом, претендующим на право быть экспертным [1].

Мы признаем, что данная технология имеет достаточно высокую степень проблематичности в условиях обязательного формирующего рейтинг-оценивания в рамках экспертизы предметных и прикладных достижений участников образовательных отношений: на семинарах, коллоквиумах, проектных сессиях и иных формах практических занятий, а также совместной научно-исследовательской деятельности. Воспринимая диалог (полилог), как традиционный педагогический метод, в настоящее время мы всё более обращаем внимание на него в связи с прогнозируемой социальной и личностной динамикой, а не только на достижение планируемых образовательных результатов и на усвоение определённого знания контента студентами [5].

На первый план выходит необходимость высокого уровня ожиданий преподавателя (тьютора, научного руководителя) в формировании эмоционального интеллекта студента, подразумевающий навыки конструктивно-позитивных коммуникаций и способствующих его профессиональному росту и личностному развитию [5]. Проведённые нами в октябре 2015 года исследования по диагностике метапредметных умений (методика ИГЛУ) студентов первого курса Института СГО, по направлению подготовки Менеджмент, позволили определить стартовые позиции обучающихся в области сформированности их метапредметных умений, обуславливающих, во многом, успешность профессиональной подготовки, а также были конкретизированы стартовые позиции преподавателей по организации данной профессиональной подготовки: рабочие программы учебных дисциплин ориентированы на формирование профессиональной готовности к реализации трудовых действий, установленных Профессиональным стандартом педагога, ФГОС высшего образования и ФГОС общего образования [6].

В рамках, организуемых нашим Институтом, кафедрой экономической теории и менеджмента рабочих встреч, выявляются ведущие потребности потенциальных работодателей в формируемых компетенциях, качествах и трудовых функциях у будущих педагогов, обсуждаются основные идеи и подходы к созданию и дальнейшей реализации.

В этом году специалистами кафедры совместно с НИО МОО участвовали в разработке программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) по развитию профессиональных компетенций руководителя, членов административно-управленческого, педагогического персонала образовательной организации в области проектирования и организации социальных практик в условиях совершенствования практики сетевого взаимодействия в соответствии с ФГОС всех уровней и профессиональными стандартами (векторы преемственности формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров и магистрантов и реализации профессионального стандарта руководителя образовательной организации (управление в сфере образования), профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [8]

Успешное решение проблемы ресурсного обеспечения эффективного проектирования траекторий профессионального роста и личностного развития преподавателя и студента педагогического ВУЗа в современных социокультурных условиях требует дальнейшей консолидации научно-педагогического сообщества организаций систем общего, высшего, дополнительного профессионального образования.

1. Бахтин М.М. Проблема текста (опыт философского анализа) // Вопросы литературы. 1976. № 10.

2. Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. — М., 1997

3. Москвина А. Эвристический диалог в педагогическом вузе // Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY, 2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php>

4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.

5. Тенюнина И.А. Траектория профессионального развития студентов как педагогическая категория // Международный научно-исследовательский журнал, Педагогические науки, декабрь 2012 ISSN 2227-6017 (ONLINE)

6. Чупрова О.Ф., Шумовская А.Г. Диагностика метапредметных умений студентов I курса: Результаты, оценки, выводы // Вестник ИГЛУ, 2009.

7. Якушкина А.А. Профессиональный стандарт педагога: аспекты введения и реализации, статья // Справочник заместителя директора школы. 2014 №12 — С.44-52 ISSN 1997-3306

8. Якушкина А.А. Профессиональный стандарт вступил в силу, статья // Народное образование. 2015. - №1. — С.76-80

УДК 378.091.398

Зарубежная стажировка как вид дополнительного профессионального образования

Коптелов Алексей Викторович, к.п.н., заведующий кафедрой управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: avkoptelov@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается зарубежная стажировка как один из видов дополнительного профессионального образования работников системы образования. В статье представлен опыт ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее – ЧИППКРО) как стажировочной площадки по реализации мероприятий Федеральной Целевой программы развития образования на 2011-2015 годах по организации зарубежных стажировок. На примере стажировки по теме «Распространение моделей государственно-общественного управления образования» показаны подходы к отбору содержания и формированию программы повышения квалификации в форме зарубежной стажировки.

Ключевые слова: стажировка; федеральная целевая программа развития образования (ФЦПРО); программа повышения квалификации в форме зарубежной стажировки; государственно-общественное управление.

Internship abroad as a form of additional professional education

Koptelov Aleksey Viktorovich, Candidate of Pedagogy, the Head of the Department of Management, Economics and Law in the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators

Abstract. The article considers the internship abroad as one form of teaching staffs' additional professional education. The article presents the experience of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators implementing the activities of Federal Targeted Program for the Development of Education in 2011-2015 for organizing the internships abroad. The approaches to select the content and to form the programs of professional development in the form of internship abroad were demonstrated at the example of the internship «Dissemination of models of state and public management of education».

Keywords: internship, Federal Targeted Program for the Development of Education, professional development program in the form of internship abroad, state and public management.

Успешная реализация государственной политики в сфере образования и развитие системы образования РФ во многом зависит от готовности управленческих и педагогических кадров к введению инноваций, с одной стороны, с другой, от грамотного внедрения в практику работы образовательных организаций накопленного опыта, причем, не только отечественного, но и зарубежного. В связи с этим, особую актуальность приобретает задача совершенствования кадрового потенциала работников образования, в том числе, на основе изучения зарубежного опыта. Одним из способов эффективного освоения зарубежного опыта является стажировка.

В соответствии с действующей нормативно-правовой базой в сфере образования стажировка является одним из видов дополнительного профессионального образования. Стажировкой является изучение передового опыта, в том числе зарубежного, а также закрепление теоретических знаний, полученных слушателем при освоении программ профессиональной переподготовки или повышения квалификации, и приобретение практических навыков и умений для их эффективного использования при исполнении им своих должностных обязанностей [1]. В рамках реализации дополнительных профессиональных программ ЧИППКРО широко использует стажировки при обучении слушателей, а также имеет опыт организации стажировок за рубежом по актуальным направлениям развития системы образования. Деятельность ЧИППКРО по организации зарубежных стажировок осуществляется с 2011 году в рамках мероприятий стажировочной площадки по реализации Федеральной Целевой программы развития образования на 2011-2015 годы (далее – ФЦПРО) [2]. Одним из направлений ФЦПРО на 2011-2015 годы в 2011-2013 годах была подготовка кадрового резерва ведущих консультантов по вопросам развития системы образования, неотъемлемой частью которой была стажировка за рубежом [3]. ЧИППКРО было обучено 64 человека из 6 субъектов РФ. В 2012-2013 годах стажировку в Германии прошли 58 человек, из которых 32 представителя Челябинской области, 26 человек – представители Республики Башкортостан, Ханты-Мансийского автономного округа, Тюменской, Самарской, Курганской областей.

В 2014 году практика организации и проведения зарубежных стажировок была продолжена. Поскольку одним из приоритетов ФЦПРО на 2014-2015 годы было направление по распространению моделей государственно-общественного управления образованием, обучению и повышению квалификации педагогических и управленческих работников системы образования по государственно-общественному управлению образованием, то соответственно тематика зарубежной стажировки была посвящена проблемам привлечения общественности к управлению качеством образования на разных уровнях за рубежом. Была разработана Программа повышения квалификации в форме зарубежной стажировки «Распространение моделей государственно-общественного управления образованием» в объеме 48 часов. Данная программа разработана в соответствии с установленными федеральными требованиями и требованиями, утвержденными локальным актом ЧИППКРО, к структуре дополнительных профессиональных программ.

Целью программы является повышение уровня профессиональной компетентности работников образования в области государственно-общественного управления на основе изучения опыта зарубежных образовательных организаций для детей дошкольного и школьного возраста и органов управления образованием на муниципальном и региональном уровнях, общественных организаций, заинтересованных в развитии образования. Данная цель достигается через решение следующих задач: получение представлений о системе привлечения общественности к управлению качеством обра-

зования в зарубежных странах; изучение нормативно-правовых оснований привлечения общественности к управлению качеством образования в зарубежных странах; освоение содержания деятельности образовательных организаций по привлечению общественности к управлению качеством образования; изучение технологий, форм, приемов и методов привлечения общественности к управлению качеством образования.

В процессе стажировки качественные изменения осуществляются в следующих профессиональных компетенциях работников образования: готовность проводить анализ полученных знаний и представлений о привлечении общественности к управлению качеством образования за рубежом с учетом приемлемости его для отечественных образовательных систем; способность применять зарубежный опыт в своей профессиональной деятельности при формировании моделей государственно-общественного управления качеством образования на разных уровнях; способность адаптировать зарубежный опыт привлечения общественности к управлению качеством образования к местным условиям.

Таким образом, в процессе обучения активизируются такие качества, которые способствуют формированию готовности к проектированию своей профессиональной деятельности и самосовершенствованию в ней с применением зарубежного опыта по привлечению общественности к управлению качеством образования на разных уровнях.

В качестве планируемых результатов обучения нами были определены: расширение знаний стажеров о привлечении общественности к управлению качеством образования за рубежом; актуализация знаний стажеров о системе управления общеобразовательными организациями, дошкольными образовательными организациями, организациями дополнительного образования детей с привлечением общественности; направленность стажеров на освоения технологий, методов, способов управления образованием с привлечением общественности на разных уровнях; формирование представлений о системе работы общественных организаций, участвующих в управлении образованием.

Программа стажировки носит рамочный характер и является универсальной независимо от страны, в которой организуется и проводится стажировка. В соответствии с программой стажировка организуется на базе ведущих образовательных организаций, органов управления образованием, иных организаций, осуществляющих деятельность в области образования по вопросам общественного участия в управлении образованием. Программа стажировки включает такие формы взаимодействия с зарубежными коллегами как встречи с представителями системы образования, лекции, круглые столы, дискуссии, обмен мнениями и др.

Содержание программы заключено в трех разделах. Первый раздел «Нормативно-правовые основания привлечения общественности к управлению качеством образования на разных уровнях» отражает особенности образовательной политики за рубежом. В рамках этого раздела рассматриваются законодательные основы образования за рубежом (страны, в которой проходит стажировка), а также система управления образованием. Кроме того, в данном разделе рассматриваются нормативно-правовые основания привлечения общественности к управлению образованием, в частности, законодательная база сферы образования и отражение в ней вопросов привлечения общественности к управлению качеством образования, а также вопросы, связанные с правовым регулированием привлечения общественности к управлению качеством образования.

Одна из тем первого раздела посвящена разграничению полномочий между представителями государственных институтов и представителями общественности, правовым основам этого разграничения. Здесь также уделяется внимание правовым основам формирования общественных органов на разных уровнях управления, их месту в

системе государственно-общественного управления образованием, а также правовым инструментам влияния на систему образования, которыми располагают эти органы.

Второй раздел «Содержательные и процессуальные аспекты привлечения общественности к управлению качеством образования на разных уровнях» включает существенные характеристики участия общественности в управлении качеством образования на разных уровнях. Предполагается характеристика субъектов общественного управления качеством образования на разных уровнях, форм и особенностей участия общественности в управлении качеством образования на разных уровнях. Особое место в этом разделе отводится эффективным механизмам привлечения общественности к управлению качеством образования. Изучаются подходы к отбору эффективных механизмов привлечения общественности к управлению качеством образования на разных уровнях, формированию общественных органов управления, их принципы, цели деятельности и основные функции, а также регламенты формирования общественных органов управления качеством образования на разных уровнях. Предметом изучения второго раздела также становятся вопросы, связанные с реализацией полномочий, направлений деятельности общественных органов управления качеством образования на разных уровнях и характеристика практических способов реализации этих полномочий.

Третий раздел посвящен прикладным аспектам привлечения общественности к управлению качеством образования на разных уровнях. В нем рассматриваются вопросы, связанные с вариативностью деятельности общественных органов управления качеством образования на муниципальном уровне, изучаются цели и задачи привлечения общественности к управлению качеством образования на региональном, муниципальном уровнях, уровне образовательных организаций, их отражение в соответствующих нормативных базах. Немаловажное значение с точки зрения задач стажировки имеет изучение оснований для отбора механизмов, форм и инструментов участия общественности в решении задач управления качеством образования на разных уровнях. Одна из тем данного раздела посвящена организации и проведению независимой оценки качества образования. Здесь рассматриваются вопросы о месте независимой оценки в системе оценки качества образования, правилах формирования независимой оценки качества работы образовательных организаций, критериях и показателях оценки эффективности деятельности образовательных организаций, порядке организации и проведения независимой оценки качества образования образовательных организаций.

Завершается изучение программы вопросами о механизмах информирования общественности о деятельности общественных органов управления качеством образования. Рассматриваются вопросы о публичных формах информирования общественности о деятельности общественных органов управления по обеспечению качества образования, каналах и электронных форматах информирования и получения обратной связи о деятельности этих органов

В 2014 году по данной программе зарубежная стажировка была проведена для 133 специалистов стажировочной и 10 базовых площадок (7 школ и 3 дошкольных учреждения) в США, Германии, Франции и Финляндии. В число участников стажировки вошли учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования, психологи, управленцы. Изученный зарубежный опыт был адаптирован к условиям образовательных организаций и используется в их практической деятельности. По итогам стажировки каждая базовая площадка разработала программу повышения квалификации по тематике государственно-общественного управления качеством образования трудоемкостью 16 часов. Разработанные программы реализуются в рамках стажировочной части для слушателей, обучающихся на курсах повышения квалификации в рамках мероприятий ФЦПРО.

Кроме того, по итогам зарубежных стажировок специалистами ГБУ ДПО ЧИППКРО разработана дополнительная профессиональная программа «Современный образовательный менеджмент. Ведущие тенденции привлечения общественности к управлению

образованием за рубежом» (16 часов). Цель программы: формирование у руководителей и педагогов образовательных организаций представлений и ценностного отношения к зарубежному опыту по привлечению общественности к управлению образованием.

Таким образом, положительный опыт ГБУ ДПО ЧИППКРО по организации и проведению зарубежных стажировок способствует не только накоплению представлений о системе образования зарубежных стран, но и способствует активной адаптации полученного опыта в реальной практической деятельности как в системе дополнительного профессионального образования, так и в системе общего образования.

1. Постановление Правительства РФ от 6 мая 2008 г. № 362 «Об утверждении государственных требований к профессиональной переподготовке, повышению квалификации и стажировке государственных гражданских служащих РФ» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/193245/>

2. Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_111328/

3. Коптелов А.В. Особенности отбора содержания подготовки ведущих консультантов по вопросам развития системы общего образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – Челябинск. – 2012. - № 4(13). – С. 46-51.

УДК 378

Педагогическая подготовка сотрудников органов внутренних дел

Курбатова Ольга Владимировна, к.э.н., доцент, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, доцент, e-mail: statya2015@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется значимость педагогики в деятельности органов внутренних дел; рассматриваются формы педагогической подготовки сотрудников органов внутренних дел, при этом акцент делается на особенностях педагогической подготовки в образовательных организациях системы МВД России. Автором выделены организационно-педагогические условия, способствующие повышению эффективности профессионально-педагогической подготовки в образовательных организациях системы МВД России.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; педагогическая подготовка; сотрудник органов внутренних дел; образовательные организации системы МВД России; организационно-педагогические условия; совершенствование педагогической подготовки; педагогическая компетентность.

Pedagogical training of employees of internal affairs bodies

Kurbatova Olga Vladimirovna, candidate of economic Sciences, associate Professor, Moscow University of the MIA of Russia named after V. J. Kikot, associate Professor, e-mail: statya2015@mail.ru

Summary. In the article the author actualizes the importance of the pedagogy in the activities of internal Affairs bodies; it examines the forms of pedagogical training of employees of internal Affairs bodies, with an emphasis on the features of pedagogical training in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia. The author has selected organizational-pedagogical conditions promoting increase of efficiency of vocational teacher training in the educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia.

Keywords: professional training; teacher training; employee of internal Affairs bodies; educational organizations of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation; organizational and pedagogical conditions; improving teacher training; pedagogical competence.

Сегодня ни у кого не возникает возражений относительно того, что психолого-педагогические знания, умения и навыки позволяют сотрудникам органов внутренних дел лучше ориентироваться в работе с населением, целенаправленно осуществлять воспитательно-профилактическую работу. В этой связи С.Е. Борисова отмечает, что важность педагогических знаний для сотрудников ОВД обуславливается, в первую очередь, тем, что эффективность деятельности во многом зависит от их профессионализма, составным элементом которого выступает владение основами педагогики. Учет педагогических закономерностей и использование педагогических достижений в профессиональной деятельности окажет влияние не только на повышение общей и педагогической культуры и грамотности сотрудников органов внутренних дел, но и на качество профессиональной подготовки в вузах системы МВД России и подразделениях ОВД [1, с. 3]. Изучение педагогики способствует овладению способами самообразования и саморазвития специалистов, а также позволит им более эффективно реализовывать свои профессиональные ресурсы в работе с коллегами и гражданами, регулировать и строить взаимоотношения с людьми, глубже понимать мотивы их поступков, познавать объективную действительность, правильно оценивать ее и использовать результаты познания в практической служебной деятельности, в обучении и воспитании подчиненных, профессиональном самосовершенствовании. Кроме того, автор поддерживает мнение Е.Д. Шульгина о том, что знания, умения и навыки в области педагогики и психологии, необходимые для правозащитной деятельности, являются основой профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел [2, с. 8].

Отметим, что профессионально-педагогическая компетентность как один из аспектов общей готовности сотрудника ОВД к выполнению оперативно-служебных задач правоохранительной деятельности формируется в рамках педагогической подготовки. Таким образом, возникает очевидная потребность в совершенствовании педагогической подготовки современных высокопрофессиональных работников ОВД. В настоящее время педагогическая подготовка сотрудников органов внутренних дел реализуется в следующих формах:

1) в вузовских системах – путем освоения основных образовательных программ в целях формирования систематизированных представлений, знаний, умений, навыков и компетентностей педагогической направленности для осуществления сотрудниками своих полномочий;

2) в практических подразделениях органов внутренних дел – в процессе учебно-методических сборов, оперативных совещаний, плановых занятий в системе общегосударственной подготовки, инструкторско-методических занятий, наставничества (организованного для молодых специалистов), а также самообразования (самообучения, самовоспитания, саморазвития).

По нашему мнению, под педагогической подготовкой сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях системы МВД России следует понимать комплекс целеустремленных педагогических воздействий руководящего и преподавательского составов, согласованных по содержанию, методике, организации и имеющих целью формирование у курсантов (слушателей) педагогических качеств, знаний, навыков и умений решения служебно-педагогических задач в процессе профессиональной деятельности. Акцентируем внимание на то обстоятельство, что к профессиональной подготовке, в том числе и педагогической, предъявляются определенные требования, а именно: специфические, характерные для сотрудников органов внутренних дел, и общие, обязательные для каждого выпускника высшего учебного заведения. Общие требования к специалисту с высшим образованием включают в себя: высокий уровень образованности, умение постоянно обновлять и пополнять объем своих знаний и навыков, пользоваться основными источниками информации; активная жизненная позиция, общественная сознательность; высокий уровень культуры, умение работать в коллективе; готовность рабо-

ты не только в качестве исполнителя, но и руководителя трудовых (служебных) коллективов и др.

Специфические требования к профессионально-педагогической подготовке сотрудников органов внутренних дел зависят от направления служебной деятельности. Так, например, анализ научной литературы [3, с. 832-837; 4] показал, что целенаправленная подготовка инспектора подразделения по делам несовершеннолетних к профилактически-педагогической деятельности предполагает необходимость: получения им знаний не только в правовой сфере, но и знаний о психологических особенностях поведения несовершеннолетнего правонарушителя, социальной среде несовершеннолетнего; овладения педагогической техникой, а также методами и средствами использования психолого-педагогического инструментария.

Таким образом, педагогическая подготовка сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях системы МВД России должна осуществляться в соответствии с должностями их предполагаемого назначения при учете необходимости индивидуальной психолого-педагогической подготовленности каждого сотрудника для быстрой адаптации к социально-психологической среде органа внутренних дел и профессиональной деятельности.

Выделим организационно-педагогические условия, которые будут способствовать повышению эффективности профессионально-педагогической подготовки в образовательных организациях системы МВД России.

1. Осознание значимости педагогической компетентности в профессиональной деятельности как сотрудниками органов внутренних дел, так и педагогическими работниками образовательных организаций системы МВД России; установка на развитие и формирование личностно-педагогических качеств будущего специалиста.

2. Повышение педагогической квалификации преподавательского состава образовательных организаций системы МВД России. Так, например, обеспечение повышения педагогической квалификации научно-педагогических работников Университета в соответствии с Перспективным планом развития Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя на 2012 – 2016 годы признано одним из основных направлений развития образовательного процесса [5, с. 11].

3. Развитие мотивации курсантов (слушателей) к профессионально-педагогической подготовке. Педагогическими условиями данного процесса являются: показ важности педагогической подготовки курсантов при овладении содержанием профессиональной деятельности; активизация познавательной деятельности курсантов в ходе профессионально-педагогической подготовки; формирование у курсантов интереса к работе с людьми; воспитание у курсантов убежденности в социальной значимости службы в органах внутренних дел. Повышению профессиональной мотивации должно способствовать построение учебно-воспитательного процесса с опорой на педагогическую технологию контекстного обучения с учетом специфики образовательных организаций системы МВД России.

4. Учет существенных характеристик педагогической компетентности и принципов ее формирования (научности, активности, систематичности и последовательности, наглядности, единства теоретической и практической подготовки). При этом формирование педагогической компетентности курсантов должно происходить в условиях проявления внутренних побуждений личности к продуктивной служебно-профессиональной деятельности, осознания собственных возможностей и дальнейшего саморазвития.

5. Опора на профессионально-нравственное и патриотическое воспитание личного состава как базовую составляющую педагогической компетентности сотрудников органов внутренних дел. Акцент на важность воспитательной работы в органах внутренних дел, формирование основ профессиональной этики и служебного этикета в поведении сотрудника сделан в трудах В.Л. Кубышко, А.В. Щеглова и других [6, с. 2-6; 7, с. 12; 8, с. 53-55]. Это обусловлено тем, что недостатки воспитания личного состава, являясь причиной многочисленных нарушений служебной дисциплины, закононо-

сти, должностных преступлений, признаны одной из самых значительных проблем, мешающих повышению эффективности работы МВД России [9].

6. Реализация взаимосвязи учебных дисциплин с практикой деятельности в реальных условиях. Переориентация с предметно-познавательного на межпредметно-интеграционный тип обучения, по мнению Е.А. Соцкова и Д.В. Макарова [10, с. 29-30], позволит активнее развивать познавательные и творческие способности курсантов, воспитывать в них определенные интеллектуально-волевые качества личности. Свое выражение вышеуказанная направленность в обучении должна находить в ходе проведения комплексных межфакультетских учений, междисциплинарных тренингов, деловых игр и др.

7. Увеличение доли практического обучения через введение практикумов, оперативно-тактических учений, занятий в практических органах, создание педагогически ориентированных ситуаций в процессе обучения; использование инновационных форм, методов и средств, стимулирующих познавательную активность обучаемых; внедрение в образовательный процесс активных методов в рамках проблемно-ориентированной концепции обучения. Кроме того, применение активных методов обучения позволит в первом приближении диагностировать уровень компетентности выпускника [11, с. 104].

8. Активизация внеаудиторной деятельности курсантов, например, посредством их участия в проводимых в вузах системы МВД России мероприятиях, направленных на патриотическое, а также на профессионально-нравственное воспитание; организации шефства над воспитанниками школ-интернатов и детских домов. Так, за Московским университетом МВД России имени В.Я. Кикотя и его филиалами закреплено 9 школ-интернатов, детских домов, кадетских корпусов, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Астарт» г. Рузы.

Реализация представленных организационно-педагогических условий совершенствования педагогической подготовки сотрудников в вузовских системах МВД России будет способствовать повышению уровня педагогической компетентности сотрудников, что, в свою очередь, будет соответствовать целям кадровой политики МВД России по подготовке офицерских кадров, обладающих высоким уровнем педагогической культуры.

1. Борисова С.Е. Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел: курс лекций. – Орёл: ОрЮИ МВД России, 2011.

2. Шульгин Е.Д. Социально-педагогическая компетентность специалиста правоохранительных органов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2005. № 1.

3. Обыденнова Т.В. Правовая и педагогическая профилактика в деятельности подразделений по делам несовершеннолетних // Административное и муниципальное право. 2014. № 8.

4. Гусейнов А.Б. Особенности личности несовершеннолетних правонарушителей // Теория и практика общественного развития. 2008. № 2. // URL: http://teoriapRACTICA.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2008/2/guseinov.pdf (Дата обращения 20.04.2015).

5. Отчет о самообследовании. Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя. – М., 2015 [Электронный ресурс] URL: https://mosu.mvd.ru/upload/site116/document_file/EOyq48Adcb.pdf (Дата обращения 15.10.2015).

6. Кубышко В.Л. Основные направления кадровой работы в органах внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 1.

7. Щеглов А.В. Профессионально – нравственное воспитание как основа кадровой политики в МВД // Государственная служба и кадры. 2014. № 1.

8. Мазур М.А. Организационно-педагогические условия патриотического воспитания сотрудников ОВД в профессиональной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2.

9. Бурыкин В.М. Об опыте работы ветеранских организаций по патриотическому воспитанию сотрудников органов внутренних дел // Труды Академии управления МВД России. 2009. № 4. // URL: <http://jurnal.amvd.ru/indviewst.php?stt=303&SID> (Дата обращения 10.09.2015).

10. Соцков Е.А., Макаров Д.В. Об опыте проведения комплексных оперативных учений // Правовые и социальные исследования: Сборник научных трудов. Выпуск 5. – Тула: Тульский филиал МосУ МВД России, 2011

11. Решетова И.С., Красикова Е.Н. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2014. Том 20. Выпуск № 1.

УДК 378.096

К вопросу о формировании образовательной программы магистратуры «современные педагогические технологии в обучении информатике, технологии и робототехнике»

Леонов Виктор Георгиевич, доцент, к.ф.-м.-н, Московский педагогический государственный университет, доцент кафедры технологии и профессионального обучения, E-mail: vgleonov@yandex.ru

Аннотация. Сформулированы тезисы, которые могут быть положены в основу концепции новой образовательной программы «Современные педагогические технологии в обучении информатике, технологии и робототехнике» магистерского уровня. Сформулирована цель образовательной программы. Предложены структура модели выпускника и принципы отбора содержания обучения. Сделан акцент на различии уровней освоения профессиональных знаний и умений при описании планируемых результатов обучения в соответствии с Национальной рамкой квалификаций в РФ. Предложены две ключевые профессиональные компетенции, а также краткие требования к выпускной квалификационной работе магистра педагогического образования.

Ключевые слова: образовательная программа; магистратура; педагогическое образование; технологии; информатика; робототехника.

To a question of formation of an educational program of a magistracy «modern pedagogical technologies in training in informatics, technology and a robotics»

Leonov Victor G., Associate Professor, Candidat of Physics-Mathematics Sciences, Moscow State Pedagogical University, Department of Technology and Vocational Training, Associate Professor.

Summary. Theses, which can be the basis for the concept of a new educational program «Modern educational technology in teaching computer science, technology and robotics» (master degree) are formulated. The purpose of the educational program is formulated. A structure of the model and the principles of selection of the graduate training content are proposed. The distinction between the levels of development of professional knowledge and skills is highlighted in describing the intended learning outcomes in accordance with the National Qualifications Framework in the Russian Federation. 2 key professional competences, as well as a brief final qualifying requirements for the Master of education are proposed.

Keywords: educational program; master degree; teacher education; technology; computer science; robotics.

В настоящее время в Институте физики, технологии и информационных систем МПГУ идет разработка нового образовательного продукта – образовательной программы магистерского уровня «Современные педагогические технологии в обучении информатике, технологии и робототехнике». В связи с этим активно обсуждаются цели,

содержание и результаты обучения будущих магистров педагогического образования. В настоящей работе изложены несколько тезисов, которые наряду с очевидными требованиями, такими как необходимость соответствия государственному образовательному стандарту [1] и профессиональному стандарту педагога [2], могут быть положены в основу концепции данной образовательной программы.

1. Цели программы должны не только быть привлекательными для молодежи, что важно с точки зрения набора абитуриентов, но и отвечать «социальному заказу» – решению наиболее актуальных проблем в российском образовании. В нашем случае – такой проблемой является недостаток педагогических кадров, способных эффективно руководить проектной деятельностью и научно-техническим творчеством школьников на современной технологической базе.

2. Содержание образования должно отвечать современному уровню развития науки и технологий и соответствовать различным аспектам профессиональной подготовки магистра педагогического образования. Специфика подготовки по направлению «Педагогическое образование» состоит в том, что весьма разные аспекты подготовки будущего магистра являются примерно равно значимыми. Для формирования «модели выпускника» программы, на основе которой должно быть разработано конкретное содержание обучения, можно использовать 7 нижеприведенных обобщенных групп качеств, определяющих профессиональную готовность и профессиональную пригодность выпускника магистратуры (а точнее, бакалавриата+магистратуры) по направлению «Педагогическое образование»: сложившаяся индивидуальная система ценностей выпускника и его мировоззрение; общий уровень культуры, включающий в себя широту образования, развитое понятийное мышление, способность к самостоятельным оценкам происходящего и т.п.; уровень психолого-педагогической культуры, складывающийся из понимания сущности образования как единства воспитания и обучения, понимания возрастных и индивидуальных психолого-физиологических особенностей учащихся, объективных общих закономерностей восприятия и обучения, а также владения педагогическими методами, техниками и приемами, позволяющими организовать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность учащихся с целями их воспитания, обучения и развития; уровень специальных знаний и умений в профильной области, в нашем случае в области информатики, технологий и робототехники; степень владения современными средствами и методами обучения в области профильной подготовки; определенные навыки в исследовательской деятельности; личные качества, в первую очередь, ответственность, а также креативность («творчество») и лидерские качества.

3. Планируемые результаты обучения должны соответствовать магистерскому уровню образования. В соответствии с рекомендациями «Национальной рамки квалификаций в РФ» [3] обобщенно сформулированный характер умений, формируемых в магистратуре, должен соответствовать «деятельности, предполагающей решение задач развития, разработке новых подходов, использования разнообразных методов (в том числе инновационных)». Дескриптор той же «рамки», описывающий наукоёмкость деятельности, содержит такие характеристики знаний, приобретаемых в магистратуре, как «синтез профессиональных знаний и опыта», «создание новых знаний прикладного характера в определенной области или на стыке областей».

Эти рекомендации вполне могут быть учтены в ходе проектирования нашей образовательной программы. Говоря упрощенно, задача различения уровней образования, актуальная не только для России, но и для всех стран, участвующих в болонском процессе, для нашего случая, может быть сформулирована так: выпускник магистратуры по направлению «Педагогическое образование» с профилем «Современные педагогические технологии в обучении информатике, технологиям и робототехнике» должен быть подготовлен лучше, чем выпускник соответствующего бакалавриата и даже традиционного для нашей страны специалитета педагогического вуза.

Можно пояснить сказанное на примере формирования опыта научно-исследовательской деятельности. Планируя участие магистрантов в НИР, следует принимать во внимание, что уровень магистратуры находится между уровнем бакалавриата и аспирантурой. Для бакалавриата этот аспект профессиональной подготовки предполагает, прежде всего, участие в учебно-исследовательской работе и, для продвинутых студентов, участие в коллективных НИР в качестве исполнителя. В то время как задача аспиранта состоит в том, чтобы под руководством научного руководителя выполнить завершённое исследование. В этой «вилке» уровень магистратуры может описан так «участие в коллективных НИР и ОКР, в качестве исполнителя и стажера-исследователя». На различных этапах научно-исследовательской работы для магистранта могут быть доступны «разработка конкретных инструментов исследования» (этап постановки задачи), «сбор и систематизация первичных данных» (этап сбора первичной информации), «обработка первичных данных, в том числе с использованием математических методов по заданной методике» (этап анализа полученных результатов). Для этапа апробации результатов НИР их публикации и внедрения уровень магистратуры в наибольшей степени соответствует «выступление (доклад) на научно-практической конференции; публикация тезисов докладов».

Проектируя образовательную программу, важно, подобно приведенному выше примеру, описать результаты обучения по всем аспектам профессиональной подготовки, выделив компетенции, наиболее характерные для уровня магистратуры. В этом случае образовательная программа будет соответствовать не только федеральным стандартам, но и международным требованиям к квалификациям выпускников университетов, разработанных в болонской системе, и обеспечивающих признание документов о высшем образовании [4].

4. В связи с тем, что российское законодательство допускает обучение в магистратуре лиц, обучавшихся по программам бакалавриата других направлений подготовки, учебный план магистратуры должен содержать учебные дисциплины как магистерского уровня, так и уровня бакалавриата, например, в отношении 60% к 40% или 70% к 30%. Поскольку наиболее вероятными абитуриентами магистратуры будут выпускники либо педагогического, либо инженерного бакалавриатов, то их индивидуальные образовательные траектории в рамках проектируемой программы должны различаться и предусматривать либо изучение базовых (уровня бакалавриата) психолого-педагогических курсов (для «инженеров»), либо базовых курсов, связанных с изучением современных технологий (для «педагогов»). Учебные дисциплины магистерского уровня должны изучаться совместно.

5. Перечень профессиональных компетенций, содержащийся в образовательном стандарте федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 целесообразно дополнить 2-мя специальными компетенциями: Готовность к проведению регулярных занятий со школьниками 5-11 классов в рамках образовательной области «Технология» на современной технологической базе. Готовность к руководству техническим творчеством (проектной деятельностью) учащихся основной и средней школы на современной технологической базе.

Весьма конструктивно при этом под «современной технологической базой» понимать набор технологий, представленных сегодня в Центрах технологической поддержки образования (ЦТПО) и московских инженерных классах (ИК) [5]. Это – робототехника, САПР, лазерная резка материалов, электротехника и электроника, обработка материалов на станках с ЧПУ, 3D-моделирование и прототипирование, использование ручного инструмента при обработке материалов. Конечно, привязка к ЦТПО и ИК не очень хороша, т.к. сегодня они есть, а завтра их может и не быть. Но, по крайней мере, на данном этапе работы она может оказаться полезной, поскольку задает рамки технологий, которые должны быть освоены студентом на уровне, достаточном для организа-

ции и проведения занятий со школьниками. Более глубокое изучение одного-двух из представленных в ЦТПО направлений создаст необходимую базу для подготовки студента к организации технического творчества школьников.

Декомпозиция сформулированных выше профессиональных компетенций позволит не только сформировать перечень знаний и умений из группы 5) модели выпускника (степень владения современными средствами и методами обучения в области профильной подготовки), но и «потянет» за собой знания и умения из группы 4) (профильная область) и группы 3) (педагогическая культура).

Следует обратить внимание на то, что часто используемое в формулировках компетенций слово «способность» в нашей редакции заменено на слово «готовность». «Способен» очень близко к «в принципе способен», то есть задатки у выпускника есть, он потенциально способен вести занятия и т.п. Для нас же важна именно готовность специалиста немедленно приступить к работе. Что возможно при сформированности у него необходимых знаний, умений и уверенности в своих силах, основанной на имеющемся у него практическом опыте.

6. При планировании видов и форм учебной деятельности следует, в соответствии с уровнем профессионального образования, предусмотреть двухкратное превышение объема самостоятельных работ над аудиторными занятиями.

Конечно, конкретное соотношение объемов аудиторных и самостоятельных работ может быть различным в силу специфики изучаемых дисциплин. И данный тезис, в первую очередь, лишь подчеркивает необходимость изменения данного соотношения в магистратуре по сравнению с бакалавриатом. Но, в нашем случае, есть еще одно важное с этой точки зрения обстоятельство – специализация магистрантов преимущественно на «информатике», «технологии» или «робототехнике». Такая специализация возможна лишь за счет большого объема самостоятельной работы.

1. Основное требование к выпускной квалификационной работе, в корреспонденции с целью образовательной программы и спецификой уровня образования (магистратуры), может быть сформулировано так: «Разработать авторский курс, направленный на развитие технического творчества школьников».

Этот результат обучения – «Подготовка авторского курса, направленного на развитие технического творчества школьников» – предполагает

а) разработку учебно-методического комплекса, включающего в себя: описание цели и педагогических задач, решаемых в ходе обучения, рабочую программу курса, в т.ч. тематический план проведения занятий, требования к материально-технической базе, описание и обоснование выбора форм организации учебной и творческой деятельности школьников, применения конкретных педагогических техник, набор творческих заданий, часть из которых должна иметь варианты решения, предложенные и апробированные самим автором программы, список информационных источников, методические указания.

б) экспериментальное внедрение курса в одном из образовательных учреждений г. Москвы.

Контроль достижения данного результата обучения осуществляется с помощью портфолио выпускника, содержащего разработанный УМК, отчет об экспериментальном внедрении курса, отзывы детей, отзыв руководителя и рецензию специалиста образовательного учреждения.

Сформулированные в настоящей работе тезисы могут быть положены в основу концепции проектируемой образовательной программы «Современные педагогические технологии в обучении информатике, технологии и робототехнике» и могут быть использованы для организации согласованной коллективно-распределенной деятельности по ее разработке.

1. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению

подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 N 35263) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174065/

2. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70535556/>

3. Национальная рамка квалификаций РФ [Текст]: рекомендации/О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина и др. – М.: ФИРО. – 14 с.

4. Берган, Сьер. Квалификации – осмысление понятия [Текст] /Сьер Берган. – М.: ООО «АВАНГЛИОН-ПРИНТ», 2012. – 384 с.

5. Приказ Департамента образования города Москвы № 326 от 19.06.2015 г. «О реализации в государственных, образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования города Москвы, образовательного проекта «Инженерный класс в московской школе» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=125738>

УДК 377.111.3

Роль методической службы как системообразующего ресурса в период реорганизации образовательных учреждений среднего профессионального образования

Майорова Марина Евгеньевна, магистрант 2 курса кафедры управления образовательными системами ФГБОУ ВПО МПГУ, преподаватель ГБОУ СПО «Медицинский колледж №2 Департамента здравоохранения города Москвы», e-mail: tataev66@mail.ru

Аннотация. В статье представлены основные правила применения системного подхода к организации методической службы образовательных учреждений среднего профессионального образования. Применение этих правил в практике внутриколледжного управления обеспечивает целостное развитие колледжа как образовательной системы.

Ключевые слова: педагогическая система; системный подход; методическая служба.

Role of methodical service as backbone resource during reorganization of educational institutions of secondary professional education

Mayorova Marina Evgenyevna, undergraduate 2 courses of chair of management of educational systems of FGBOU VPO MPGU, teacher of SEI SPO «Meditsinsky kolledzh No. 2 Departamenta zdravookhraneniya goroda Moskvyy»

Summary. The basic rules of application of system approach to the organization of methodical service of educational institutions of secondary professional education are presented in article. Application of these rules in practice of vnutrikolledzhny management provides complete development of college as educational system.

Keywords: pedagogical system; system approach; methodical service.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ (2008 - 2020 годы) сформулированы цели, приоритеты и основные задачи долгосрочной государственной политики в социальной сфере, в частности, в сфере образования. Модернизация системы образования является необходимым условием для формирования инновационной экономики. Одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, фактором социальной справедливости является возможность получения качественного образования [4]. В работах Т.Г. Новиковой отмечается, что профессиональная компетентность педагогов, уровень их научно-методической компетентности определяет качество подготовки специалистов СПО [8]. условиях реорганизации образовательных организаций на первый план выходит научно-методическая деятельность, которая

подчиняется главной цели - перспективному развитию образовательного процесса. Деятельность методической службы организуется с целью выработки стратегических направлений, результатом должно стать совершенствование, эффективность образовательного процесса [3]. В свою очередь, одним из критериев эффективности педагогического процесса является эффективность достижения поставленных целей, оцениваемая по оптимальности организации самого процесса [7].

Исходя из современных концепций менеджмента в педагогике, можно сказать, что системный подход является наиболее общим и современным подходом к управлению образовательным процессом. Известны различные подходы к определению понятия «система». Например, в энциклопедическом словаре «система» определяется как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство [6].

В системном анализе система определяется как средство достижения цели. При этом обозначаются основные характеристики систем: целостность, относительная обособленность от окружающей среды (система является самостоятельной единицей, но поддерживает связи с элементами среды), наличие составляющих систему компонентов и связей между ними, подчиненность всей структуры системы определенной цели [9].

Нам представляется, что опираясь на вышеуказанные характеристики, в качестве системы можно рассматривать и реорганизованные образовательные учреждения СПО, так как они «состоят из множества связанных между собой элементов, упорядоченных по отношениям и характеризующихся единством общих целей функционирования» [6].

С точки зрения Ю.К. Бабанского, систему, в которой протекает педагогический процесс можно определить как образовательную, а сам педагогический процесс как педагогическую систему [1]. точки зрения В.П. Беспалько педагогическую систему можно представить как «совокупность взаимосвязанных средств, методов, процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [2]. В работах Н.В. Кузьминой раскрывается структура педагогической системы. Автор отмечает, что педагогическая система включает в себя несколько элементов: цели, педагогов, обучающихся, средства педагогической коммуникации, учебную информацию.

При этом, автор выделяет основные виды профессиональной деятельности современного педагога: Гностическая. Проектирующая. Конструирующая. Коммуникативная. Организаторская [5]. Исследуя наследие Ю.А. Конаржевского, П.И. Третьяков выдвинул утверждение, что разработка теории управления образовательным учреждением должна начинаться с конструирования концепции, т.е. системы ведущих идей, а осуществлять управление необходимо с применением системного подхода (рисунок 1).

Систему, по мнению Ю.А. Конаржевского, можно считать целостной, если в ней присутствуют следующие характеристики: составные элементы системы могут реализовать свою функцию только при условии взаимосвязи их между собой; между элементами прослеживаются определенные связи и отношения; возникают интегративные качества, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов; общая структура системы объединяет все составляющие элементы, обеспечивает согласованность всех их функций; возникают связи с другими системами [12].

В связи с этим представляется, что целостность объединенного комплекса, образующегося в результате реорганизации образовательных учреждений СПО определяется степенью взаимодействия элементов (структурных подразделений, филиалов), характером возникающих между ними связей.

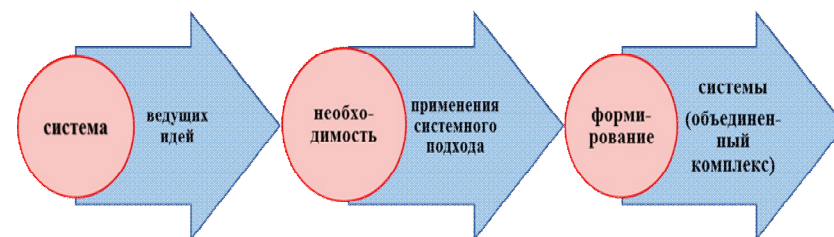


Рис. 1. Концепция управления образовательным учреждением

По нашему мнению, методическая служба как раз и должна явиться связующим звеном между всеми элементами формирующейся системы, которую представляет из себя объединенный комплекс. Методическая работа должна быть выстроена, опираясь на принципы, сформулированные в трудах Ю.А. Конаржевского: гуманистичности (управление должно быть ориентировано на педагога и построено на основе уважения и доверия к нему) и демократичности (диалоговый характер управления, взаимодействие администрации и педагогического коллектива, при котором каждая из сторон может выступать и в роли объекта, и в роли субъекта управления).

В современных концепциях педагогического менеджмента наиболее общим подходом к проектированию образовательного процесса и управлению им признается системный подход.

Представляется, что управление современной образовательной системой, которой и является комплекс, возникший в результате реорганизации (объединения) образовательных учреждений в системе СПО, должно осуществляться согласно правилам применения системного подхода. Они формулируются в трудах С.В. Сидорова [10].

1. Правило неравенства свойств системы сумме свойств её компонентов. Головное предприятие (колледж) приобретает новые свойства, отличные от имеющихся ранее. Объединение способствует тому, что филиалы теряют полностью или частично свои свойства (например, самостоятельность как юридические лица).

2. Правило целостности системы. Объединенный комплекс должен рассматриваться как единая система. При этом должны развиваться связи между структурными элементами (филиалами), а также между ними и головным колледжем. Только при этих условиях можно добиться формирования целостности системы.

3. Правило сокращения количества жёстких связей. По мнению С.В. Сидорова связи, которые «чётко и однозначно задают параметры взаимодействия» между элементами образовательной системы, «строго регламентируют характер отношений и способы реагирования субъектов образовательного процесса в определённых ситуациях» (принятые решения администрации - их точное выполнение сотрудниками; требование руководителя - выполнение его подчинёнными; прописанные должностные обязанности работников - неукоснительное их выполнение и т. д.) являются жесткими.

Способность к изменениям в системе снижается при наличии большого количества таких связей, что усложняет приспособление к меняющимся условиям в период реорганизации образовательных учреждений. Представляется, что именно методическая служба объединенного комплекса имеет возможность сохранять мобильность, способность адаптироваться, тенденцию к развитию.

4. Правило упрощения структуры. Предполагается, что управление системой может быть эффективным в том случае, если структура её будет максимально простой (рисунок 2).



Рис. 2. Структура методической службы комплекса

5. Правило «чёрного ящика». Для того, чтобы определить, что находится в «чёрном ящике» (мысленно в него поместили создающийся комплекс из головного колледжа и подразделений) нужно выполнить последовательные действия:

1) ясно представить желаемый результат. Результатом проектирования объединенного комплекса будет согласованная работа всех структурных подразделений; комфортная среда для осуществления образовательного процесса; педагогическая, творческая активность преподавателей; формирование научно-исследовательской компетентности преподавателей и др.;

2) определить степень влияния внешней среды на проектируемый образовательный процесс;

3) определить, какие составляющие войдут в проектируемый процесс, (речь идет о нескольких ранее независимых образовательных учреждениях, их ресурсах, традициях, педагогических «багажах»).

4) разработать механизмы получения обратной связи (формы и методы контроля, критерии оценки реализации проекта, показатели выполнения поставленных задач и т.д.);

5) «фаскрыть чёрный ящик» - осуществить проектирование образовательного процесса.

6. Правило отбора необходимых и достаточных свойств, параметров. Выбор методов и средств при проектировании процесса зависит от определенных целей управленческих решений, от задач, определяющих деятельность формирующегося комплекса. При этом возможно использование метода педагогического моделирования, позволяющего сначала создать модель проектируемого образовательного процесса в рамках формирующегося комплекса на основе ресурсов реально существующих образовательных учреждений (каждое из них, по сути, является системой).

7. Правило открытости. Любая система существует, взаимодействуя с окружающей социальной средой, с другими системами. Реорганизация затрагивает все составные части, все направления деятельности образовательных организаций, ранее существовавших как самостоятельные единицы. Поэтому большое значение имеет согласованность действий, формирование единого подхода к процессу, а это невозможно без тесного сотрудничества структурных подразделений между собой, с другими колледжами, с различными образовательными организациями. Как считает А. Слесарев, директор гимназии №1528 г. Москвы, «миссия ... образовательного комплекса заключается в адаптации воспитанников, учащихся в социуме на основе качественного образования, организованного в безопасной, здоровьесберегающей среде, в условиях изменения запросов родителей и профессионального развития педагогического коллектива» [11].

8. Правило совместимости с другими системами. Совместимость необходима в плане требований, предъявляемых к результатам обучения согласно ФГОС, требований, предъявляемых к уровню подготовки выпускников. Совместимость должна возникать и с окружающей (социальной) средой, и с новыми педагогическими концеп-

циями и технологиями и т. д. Поэтому руководство реорганизованного учреждения прежде всего должно проектировать такую схему взаимодействия между всеми филиалами, которая позволит всему комплексу быть совместимым между собой и с внешними системами.

9. Правило дополнительного эффекта. При взаимодействии составляющих частей системы появляется определенный эффект, который повышает или понижает эффективность каждого компонента. В управлении комплексом важную роль играет способность получения дополнительного эффекта, поскольку это позволяет достигать более высоких результатов в проектировании процесса, избегая привлечения дополнительных ресурсов, используя уже имеющиеся потенциалы. Именно в этом направлении, по нашему мнению, роль методической службы может стать ведущей, объединяющей практически все ресурсы в своей деятельности по достижению эффективного результата проекта.

10. Правило стандартизации. Исходя из специфики образовательного процесса, в объединенном комплексе в результате реорганизации должны быть выработаны единые научно-обоснованные требования, критерии, процедуры, позволяющие стандартизировать процесс управления происходящими в системе изменениями.

11. Правило автоматизации управления. Данное правило напрямую согласуется с основными направлениями деятельности методической службы, которая использует в своей деятельности инструменты автоматизации - инструкции, требования, рекомендации, алгоритмы выполнения действий, стандартизированные процедуры и т.д.

12. Правило минимизации управленческих воздействий. Управленческое воздействие на формируемую систему должно быть направлено на активизацию механизмов самоорганизации и самоуправления, должно стимулировать и поддерживать творческие процессы в педагогических коллективах, должно способствовать преодолению стереотипов авторитарного принципа управления. Представляется, что создание комфортной для творчества каждого педагога среды в педагогических коллективах структурных подразделений (отсутствие давления, жесткости, принуждения со стороны руководства комплекса) является необходимым условием для качественного образовательного процесса.

13. Правило специфичности компонентов. Каждое структурное подразделение образующегося комплекса имеет присущие ему направления и формы работы, содержание и организацию деятельности. Комплекс, возникший в результате реорганизации, приобретает новые свойства и качества за счет проявления «индивидуальности» каждого структурного подразделения.

14. Правило разнообразия и иерархии целей и задач. Цели и задачи, поставленные перед формирующимся комплексом, относятся к разным уровням. Например, среди педагогических задач можно выделить стратегические, тактические и оперативные; цели можно сформулировать для коллективной педагогической деятельности, профессиональных объединений педагогов, каждого педагога в отдельности. Нам кажется, такая иерархия целей и задач внутри комплекса позволяет формировать и поддерживать целостность формируемой системы.

15. Правило неопределённости Поставленные цели и прогнозируемые результаты не всегда могут быть достигнуты в те сроки и в той форме, в которых были заложены при проектировании образовательного процесса в силу того, что формируемая система находится под воздействием множества внешних и внутренних, постоянных и временных воздействий. Мы считаем, что именно методическая служба комплекса, в силу специфики своего ресурсного обеспечения, имеет возможность отслеживать процесс реализации проекта и вовремя корректировать требования к осуществляемым видам деятельности.

16. Правило обязательности функционирования. Пока система функционирует, она реально существует.

17. Правило альтернативности путей развития. В разных ситуациях возможны различные варианты развития системы. Планирование деятельности, учитывающее несколько вариантов развития, позволит добиться большей эффективности в организации деятельности, сохранить целостность системы.

18. Правило оптимизации. В управлении объединенным комплексом следует ориентировать все составляющие элементы на достижение максимального результата, возможного при данных условиях функционирования. При этом необходимо стремиться к уменьшению использования ресурсов для его достижения.

19. Правило цикличности. Для образовательного процесса характерна повторяемостью определённых этапов через некоторые промежутки времени. Например, методическая служба каждый этап своей деятельности завершает анализом, рефлексией. Их результаты могут быть положены в основу планирования деятельности на следующем этапе.

20. Правило надёжности. Систему можно считать надёжной, если в течение ряда циклов достигаются определённые запланированные результаты и зависит это от интегративных свойств системы. В результате реализации проекта по созданию единого комплекса должна образоваться единая система, жизнеспособность которой будет определяться согласованной работой всех входящих в неё филиалов.

Таким образом, можно предположить, что соблюдение рассмотренных выше правил позволит применить теоретические положения системного подхода в практике формирования единого комплекса из реорганизованных образовательных учреждений, обеспечивая его целостное развитие.

1.Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

2.Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

3.Кандерова О.Н. «Метод проектов» : Основные требования и рекомендации по использованию образовательной технологии : метод. пособие для преподавателей / О.Н. Кандерова, МОиН Челябин. обл. Челябин. ИРПО, 2010. – 44 с.

4.Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. // <http://base.garant.ru/194365/>

5.Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: ЛГУ, 1970. – 215 с.

6.Новейший энциклопедический словарь. – М.: АСТ, 2008. – 1472 с.

7.Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

8.Новикова Т. Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании / Т. Г. Новикова. – М., 2001.

9.Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. - М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.

10.Сидоров С.В. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой // «Знание. Понимание. Умение». — 2010. — № 2 — Педагогика. Психология. // http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Sidorov_Systematic_Approach/

11.Слесарев А. Объединение дает много плюсов. «УГ Москва», №37 от 15 сентября 2015 года. // <http://www.ug.ru/archive/61889>

12.Третьяков П.И., Шарай Н.А., Илюхина И.В. Роль и значение педагогического наследия Ю.А. Конаржевского в истории развития теории и практики управления образовательными системами // Педагогическое образование и наука / «Международная академия наук педагогического образования» - Ярославль: «Ремдер», 2012. - №10. – стр.4-14.

УДК 377.127

Особенности деятельности эксперта конкурса «World Skills Russian» по парикмахерскому искусству

Марзоева Ольга Александровна, методист ГПОУ СПО города Москвы «Колледж предпринимательства № 11», e-mail: marzoeva19@mail.ru

Аннотация. В статье представлены некоторые особенности деятельности эксперта конкурса «World Skills Russian» по парикмахерскому искусству. В частности, поднимается вопрос недостаточной эффективности мастер-классов и тренингов для экспертов и предлагается совместить традиционные формы подготовки с практикой.

Ключевые слова: профессиональный экзамен; конкурс; профессиональное мастерство; чемпионат «World Skills»; всемирный чемпионат рабочих профессий «World Skills International»; эксперт.

Features of activity of the expert of the competition «World Skills Russian» on hairdresser's art

Marzoyeva Olga Aleksandrovna, methodologist of GPOU SPO of the city of Moscow «College of business No. 11»

Summary. Some features of activities of the expert of the competition «World Skills Russian» for hairdresser's art are presented in article. In particular, the question of insufficient efficiency of master classes and trainings for experts is brought up and it is offered to combine traditional forms of preparation with practice.

Keywords: professional examination; competition; professional skill; World Skills championship; world championship of working professions of «World Skills International»; expert.

World Skills International (WSI) – это международное некоммерческое движение, целью которой является повышение статуса профессионального образования и развитию стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру. WSI существует с 1946 года, её создатели поставили перед собой цели: мотивировать молодых людей конкурировать, чтобы разбудить их энтузиазм по поводу профессиональной подготовки; создать уникальные средства обмена и сравнения мирового опыта в промышленных отраслях и сфере услуг; посредством организации конкурсов профессионального мастерства и прочих мероприятий достигать не только личной самореализации участвующих в движении, но и решать задачи, стоящие перед экономикой своей страны. С тех пор основной деятельностью WSI, является организация конкурсов профессионального мастерства «World Skills» в различных странах-членах каждые два года. Россия стала 60-й страной, вступившей в «World Skills» в мире. В настоящее время в WSI входит 67 стран. В России интерес к международному движению «World Skills» нарастает с каждым днем.

Чемпионаты Москвы и России, как и международные, проводились и проводятся ежегодно. Ежегодно наши студенты и коллеги принимают участие, занимают достойные места. Но формат чемпионата «World Skills» подразумевал не просто выступление. Это мощный рычаг в развитии среднего профессионального образования в России. В 2012-2013 годах мне приходилось принимать участие в проекте «Международные образовательные центры», центральная и северная Европа. Организация и содержание программ европейских стран имеет совершенно иную структуру. Поэтому международное движение «World Skills» нашло отклик среди инициативных коллег. Что в себе содержит «подготовительная работа»? Это нормативные документы, техническое описание компетенции, инфраструктурные листы, разработка конкурсных заданий, подготовка участников, тренинги, сборка информации для экспертов. Это всего лишь малая часть огромного механизма, который предстояло запустить.

Второй открытый чемпионат профессионального мастерства города Москвы по стандартам «World Skills Russian» состоялся в мае 2013 года, на площадке отделения сервиса и сферы услуг колледжа предпринимательства №11. Нильс Бор сказал: «Эксперт –

это человек, который успел совершить всевозможные ошибки». В 2013 году в ходе подготовки мы столкнулись с рядом объективных и субъективных причин, которые осложняли ситуацию, решать их приходилось в рабочем порядке: отсутствие компетентной слаженной команды экспертов; слабое обеспечение технической и организационной поддержкой; недостаточное понимание официальной документации о проведении регионального чемпионата; отсутствие обеспечения наглядной агитацией и официальной символики и т.п.

В 2014-2015 годах открытый чемпионат Москвы по стандартам WSR компетенции «Парикмахерское искусство» проходил на площадке технологического колледжа № 24 города Москвы. В 2014 году было семь участников, 2015 году – 9 участников и столько же экспертов из московских колледжей, были гости из Казани и Краснодарского края. По счету это был уже третий чемпионат, и предыдущий опыт дал хороший результат по организации, содержанию и обеспечению всей необходимой инфраструктурой. Сегодня сложность ситуации видится в том, что в стране существует большое количество средних учебных заведений, где готовят специалистов рабочих профессий, но, когда эти молодые выпускники приходят в компании на реальные объекты, им приходится всему учиться заново, а для компании это дополнительные временные и материальные затраты.

К сожалению, в колледжах ребятам не всегда дают те знания, которые позволяют эффективно работать и применять современные технологии. В основной массе наши специалисты (мастера и преподаватели специальных дисциплин), до мирового уровня сами, пока, не дотягивают, хотя, безусловно, и у нас есть грамотные профессионалы своего дела. Поэтому насущная задача, а это качественные изменения в обучении рабочим специальностям, затрагивает тему подготовки кадров по требованиям WS. Изменения в профессиональных стандартах и федеральных государственных образовательных стандартах так же должны соответствовать стандартам «World Skills». Возникает необходимость включения высшей школы в подготовку опытных профессионалов по специальностям СПО. Проблема кадров существует и «World Skills» зафиксировал эту проблему.

Что касается учащихся- это хорошая тренировочная площадка. Кстати, те специалисты, которые добились достойных результатов на соревновании, сразу стали востребованы – компании в очередь выстроились, чтобы их трудоустроить хотя бы на летние каникулы для начала. Это хороший старт для тех ребят, которые уже в движении, и стимул для всех других учащихся колледжей.

Сами конкурсы проходят достаточно быстро, а вот на подготовку к ним требуется много времени. Необходимо сформировать задание к очередному соревнованию, и на это уходит до полугода. Задание должно быть таким, чтобы ребята могли с ним справиться, и при этом оно должно полностью соответствовать мировому уровню, там должны быть все сложные элементы, которые будут на соревнованиях. Много времени уходит и на тренировки команды, но я уверена, что все это стоит делать.

Первое судейство в рамках «World Skills» у меня было на отборочном региональном чемпионате России в 2013 году, потом был 2014 и 2015 годы. На мой взгляд, ничего особенно сложного не было. На соревнованиях все должно проходить по установленным правилам с соблюдением регламента. Приходилось наблюдать и за экспертами, и за конкурсантами. Эксперты – это наставники конкурсантов, и понятно, что им приходится абстрагироваться от обычного учебного процесса, конкурс есть конкурс – здесь свои требования. На конкурсе ребята должны показать все, чему их научили наставники, и даже больше. Они должны выступать на пределе своих возможностей.

Как особенность чемпионата я отметила бы очень высокое эмоциональное напряжение, которое нашим учащимся пока трудно выдерживать – опыта маловато. Конкурсанту в таких условиях приходится нелегко. И здесь важно не растеряться, не обращать внимания на внешние отвлекающие факторы, а сосредоточиться на выполнении зада-

ния и четко следовать стратегии и тактике, которые были разработаны до начала соревнований. Парикмахер – перспективная профессия для молодых людей. Но мы еще сильно отстаем от Европы, где профессия «парикмахер» престижная и хорошо оплачиваемая, а модельер-художник – это совсем другой уровень квалификации. Там учебные мастерские оснащены последним современным оборудованием, материалами; нет проблем с учебными манекенами, на которых отрабатываются все возможные технологии. Все это расширяет возможности по обучению. У нас такого пока еще нет. Очевидно, когда эта проблема будет решена, мы сможем выйти на должный уровень подготовки рабочих кадров. В Европе, например, тем, кто успешно сдал выпускные экзамены в колледже, предоставляют хорошие скидки в течение нескольких лет для приобретения оборудования для салонов. Мы понимаем, насколько это мотивирует студентов, как будущих специалистов к высокой успеваемости и освоению профессией.

Но почему я остановилась на организации и оснащении учебного процесса? Лишь потому, что это следующая объективная причина, мешающая эффективной подготовке к чемпионату. Проблемы финансирования: оно недостаточное, выборочное, либо вообще отсутствует. Таким образом, невозможно создать равные условия в отработке конкурсных заданий. Что касается работы экспертов: Россия – огромная страна, сложно установить устойчивые коммуникации, что и является причиной низкой активности, а иногда – невысокий профессиональный уровень. Сейчас эта ситуация меняется в лучшую сторону – созданы профессиональные форумы по рабочим компетенциям, на которых проводятся вебинары, консультации, совещания. Но и этого недостаточно. Затраченные силы и время экспертов не компенсируются материально. Надо понимать, что за понятием «эксперт» стоит живой человек. Думаю, наше государство должно, наконец, отработать эффективные механизмы финансирования этого проекта, тогда ситуация довольно быстро изменится к лучшему. Несомненно, есть положительный эффект от участия в этом движении. С ростом интереса к конкурсу растет интерес к самым разным рабочим профессиям, а это привлечет в колледжи больше молодежи. Как видно, мастер-классы и тренинги для экспертов не слишком эффективны без практики, и до очередного чемпионата все забывается. Поэтому решили совместить тренинг с практикой.

Для этого сделали тестовое задание под полноценные соревнования по стандартам «World Skills». В результате получился очень удачный, на наш взгляд, формат базового трехдневного тренинга для экспертов и участников: в первый день – WSSS, принципы организации соревнований, их проведения и судейства; во второй день – участники готовятся к соревнованию, а эксперты – прорабатывают SMP, критерии, готовят протоколы и т.п.; в третий – сами соревнования, – участники соревнуются, эксперты судят, мы оцениваем и тех и других. Первый день может быть открыт для всех интересующихся WS, можно приглашать администрации, госпредприятия, «неопределившиеся» учебные организации, третий день – соревнования – тоже открыты, все это способствует популяризации.

УДК 377.018.48

Программа повышения квалификации как средство формирования профессиональной компетентности руководителей в области аутсорсинга

Пузаткин Олег Викторович, методист Городского методического центра ДО города Москвы, e-mail: puzatkinoleg@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения квалификации руководителей образовательных организаций в области аутсорсинга.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, управленческая компетентность руководителя образовательной организации, аутсорсинговая деятельность, программа повышения квалификации, эффективность программы повышения квалификации.

The program of professional development as means of formation of professional competence of heads in the field of outsourcing

Puzatkin Oleg Viktorovich, methodologist of the City methodical center of Department of Education of the city of Moscow

Summary. Article is devoted to a problem of professional development of heads of the educational organizations in the field of outsourcing.

Keywords: professional competence, administrative competence of the head of the educational organization, outsourcing activity, program of professional development, efficiency of the program of professional development.

Современная социально-экономическая ситуация требует внедрения образовательными организациями экономических и управленческих инноваций в содержание их деятельности. Актуальной педагогической задачей в настоящее время стало установление и формирование нужных профессиональных компетенций управленческих кадров. В сфере образования профессионально-управленческая компетентность руководителя образовательной организации проявляется в знании особенностей функционирования конкретного субъекта в общей системе профессиональных взаимодействий [9].

Руководителю сегодня необходимо владеть глубокими знаниями образовательной стратегии, экономическими и правовыми основами собственной деятельности, инновационными направлениями и новыми технологиями в образовании. Важной составляющей модернизации системы образования является внедрение такой инновационной формы взаимодействия между субъектами образовательных отношений как аутсорсинг.

В основе аутсорсинга имеет место эффект, в результате которого происходит возрастание эффективности деятельности организации за счет передачи непрофильных функций на исполнение внешней организации, специализирующейся в определенной области. Кроме того, что аутсорсинг – это партнерские отношения и кооперация ресурсов разного уровня, это еще и часть стратегии управления, предполагающей изменение структуры внутриорганизмических процессов и внешних отношений. Переход к аутсорсингу как бизнес-процессу является способом разрешения тех противоречий, которые возникают в том случае, когда необходимо концентрироваться на управлении основной деятельностью в условиях ограниченности собственных ресурсов [8].

Реализация системы управления непрофильными функциями при переходе на аутсорсинг включает в себя целесообразность принятия управленческих решений и их реализацию. Механизм сотрудничества с аутсорсерами должен быть безупречно выстроен как в организационном плане, так и с точки зрения права, для того чтобы исключить все возможные риски данной технологии. Для того чтобы оценить все преимущества и возможные риски аутсорсинговой деятельности руководители должны владеть знанием составляющей и уметь эти знания грамотно применить в собственной управленческой деятельности. Поэтому отличительными признаками управления образовательной организацией в условиях аутсорсинга является наличие у руководителя таких качеств как: управленческое мышление, позволяющее предвидеть возможные преимущества и риски аутсорсинга, решать стратегические и организационные задачи; финансовая грамотность и правовая культура; умение планировать свою деятельность в интересах образовательной организации; проектная культура, позволяющая спланировать деятельность образовательной организации в условиях аутсорсинга; потребность в самообразовании и повышении квалификации. Недостаточный уровень владения компетенциями в области аутсорсинга является для руководителей сдерживающим фактором для оценки преимуществ и внедрения данного процесса в деятельность образовательных организаций.

Данные компетенции могут быть сформированы в процессе прохождения курсовой подготовки по программе повышения квалификации «Управление деятельностью

многоуровневых образовательных организаций в процессе аутсорсинга». Данная программа была разработана на основании следующих нормативно-правовых документов [1,2,3]. Повышение квалификации, как вид дополнительного профессионального образования управленческих кадров целесообразно поскольку имеет низкие затраты на обучение по времени, специфично и обладает мобильностью.

Разработанная программа направлена на совершенствование профессиональных компетенций руководителей образовательных организаций по направлению «Менеджмент в образовании», в области аутсорсинговой деятельности. Разработанная программа предусматривает изучение трех модулей: Модуль 1 - «Теоретические основы аутсорсинговой деятельности в образовании». В процессе модуля предполагается сформировать у слушателей программы четкое представление о роли аутсорсинга в деятельности образовательных организаций. Модуль 2 – «Основные механизмы введения и реализации аутсорсинговой деятельности в сфере образования» направлен на формирование у слушателей представления об основных механизмах реализации и результатах аутсорсинга в деятельности образовательных организаций. Модуль 3 - «Организация системы управления образовательной организацией в условиях аутсорсинга» направлен на формирование у слушателей программы компетенций по проектированию и организации собственной деятельности в условиях перехода на аутсорсинг.

Ожидаемыми результатами прохождения курсовой подготовки по программе повышения квалификации являются сформированные компетентности (табл. 1), которые разработаны согласно профессиональному стандарту руководителя образовательной организации (управление в сфере образования).

Таблица 1

Компетентности руководителей, необходимые для внедрения аутсорсинга в деятельность образовательных организаций

Профессиональные компетенции	Показатели достижения результата овладения компетентностью
Управление организацией и ее развитием	1.Анализирует деятельность образовательной организации 2.Прогнозирует развитие событий в условиях внедрения аутсорсинга 3.Формирует организационную стратегию образовательной организации при использовании аутсорсинга 4.Разрешает проблемные вопросы, возникающие при взаимодействии с внешними организациями
Управление проектами (процессами) в организации	1. Рассчитывает риски последствий управленческих решений в условиях аутсорсинга 2.Принимает меры по расширению и оформлению прямых и длительных связей, обеспечивает выполнение договорных обязательств по всем условиям в зоне своей ответственности 3.Контролирует выполнение внешними организациями договорных обязательств, в необходимых случаях обосновывает и инициирует предъявление санкций, предусмотренных договором аутсорсинга
Управление технологиями организации	1.Участвует в разработке стратегических целей аутсорсинга, показателей и индикаторов их достижения в образовательной организации 2.Анализирует изменения применительно к плановым / прогнозируемым показателям деятельности конкретных работников, образовательной организации в целом, партнерских компаний и организаций в условиях аутсорсинга 3.Разрабатывает план изменений на основе Стратегии развития образовательной организации в условиях использования аутсорсинга 4.Осуществляет анализ изменений применительно к плановым показателям деятельности работников, образовательной организации в целом в условиях аутсорсинга

В дальнейшем общая оценка эффективности программы может быть оценена по следующим показателям: количество руководителей образовательных организаций, повысивших квалификацию в области аутсорсинга; количество руководителей, внедривших аутсорсинговые проекты в деятельность образовательных организаций; количество руководителей образовательных организаций, пожелавших обобщить и представить собственный опыт использования аутсорсинговой деятельности.

1. Трудовой кодекс РФ от 30 декабря 2001 г. N 197-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/12125268/>

2. ФЗ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в РФ». [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70291362/>

3. Письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 N BK-1032/06 «О направлении методических рекомендаций» [Электронный ресурс]. URL: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-22042015-no-vk-103206

УДК 377

Независимая оценка качества образования в медицинском колледже как фактор минимизации имидж-рисков

Семенихина Анна Николаевна, магистрант 2 курса кафедры управления образовательными системами ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: anuta-taurus@mail.ru; **Савенкова Елена Викторовна**, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами ФГБОУ ВО МПГУ, e-mail: savenkova_ev@mail.ru

Аннотация. Рассмотрен вопрос о влиянии независимой оценки на минимизацию имидж-рисков. Авторы приводят эмпирические данные, демонстрирующие, что проведение независимой оценки качества образования в медицинском колледже влияет на минимизацию внутренних и внешних имидж-рисков.

Ключевые слова: независимая оценка качества образования; имидж-риски.

Annotation. The question of the influence of the independent evaluation to minimize the image risks. The authors provide empirical evidence showing that an independent evaluation of the quality of education in medical school at minimizing the impact of internal and external image of the risks.

Keywords: independent evaluation of the quality of education; image risks.

Сегодня вопросам высокой профессиональной подготовки специалистов и рабочих государство уделяет особое внимание, и тем актуальнее становится качество подготовки как одного из показателей работы учреждений профессионального образования. По мнению Л.А. Баранковой проблема качества образования является ключевой как для системы образования, так и для развития государства в целом. Качество образования сегодня определяет качество жизни [1, С.20]. Качество подготовки будущих специалистов требует систему оценки качества и как отмечено в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы «система оценки качества должна опираться не только и не столько на централизованные проверки и контроль, сколько на открытость, прозрачность всей системы образования и отдельных организаций». Иными словами, система оценки качества должна быть не только со стороны государства, но и быть независимой, выражающей интересы работодателей, общественности.

Система независимой оценки качества профессионального образования – это совокупность организационных и функциональных структур, норм, правил, обеспечивающих основанную на единых принципах оценку общих и профессиональных компетенций обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг. Независимая оценка качества образования рассматривается в исследованиях О.Н. Олейниковой, И.А. Волошиной, А. А. Муравьевой.

Одним из направлений независимой оценки качества образования является улучшение информированности потребителей о качестве работы образовательной организации, положительные результаты которой являются важным показателем имиджа организации. Имидж организации как образ, основанный как на реальных или приписываемых свойствах данной организации подразделяется на идеальный, реальный, зеркальный [5]. Любая организация стремится к тому, чтобы реальный имидж (действительное отношение к организации) и идеальный (тот к которому организация стремится) совпадали. Решение этой проблемы возможно, как отмечают многие авторы, если организация целенаправленно формирует свой имидж, чем пускать дело на самотек исправлять впоследствии нежелательные и ошибочные представления людей о себе и своей деятельности. Иными словами для успешного формирования имиджа организации нужно минимизировать имидж-риски. Как отмечает М.А. Беляева, имидж-риски – это риски, связанные с формированием общественного мнения об образовательной организации [2, С. 20]. К имидж-рискам, по мнению Р.И. Саубановой, относятся, как внутренние риски, связанные с обеспечением должного уровня качества образовательных услуг; несоответствием предлагаемого набора образовательных услуг требованиям рынка; недостатком квалифицированных педагогических кадров; так и внешние риски, как переход на новую систему финансирования, уменьшение бюджетной составляющей финансирования, растущая конкуренция [3].

Обучение в медицинском колледже имеет свою специфику, которая отражается в мотивированном подходе к обучению большинства учащихся, наличии специфических черт в обучении студентов. Но при этом в современных условиях модернизации системы профессионального образования, возникают проблемы, связанные с подготовкой выпускников к профессиональной деятельности, с оценкой уровня знаний выпускников, растущей конкуренцией, как на рынке образовательных услуг, так и приеме выпускников на работу в медицинские учреждения. Решение вышеуказанных проблем, а значит и минимизация имидж-рисков, возможно при проведении независимой оценки качества образования в образовательной организации. Чтобы подтвердить влияние независимой оценки качества образования на минимизацию имидж-рисков мы провели исследование в Государственном бюджетном образовательном учреждении среднего профессионального образования «Медицинского колледжа №2 Департамента здравоохранения города Москвы». Сегодня к колледжу присоединены три училища и центр повышения квалификации.

Для вновь образованной образовательной организации возникают различные риски, в том числе и имиджевые. Для нашего медицинского колледжа актуальны следующие имидж-риски: рост конкуренции среди образовательных учреждений; риск оптимизации, в связи с их объединением и как мы все подозреваем с закрытием некоторых филиалов и как следствие необходимость сокращения педагогических работников; риск несоответствия «фаскрученного» имиджа и актуального внутреннего содержания; недостаточная информированность социального окружения о деятельности учреждения; неэффективность работы PR-служб (их просто нет), не развита реклама. Многие считают, что такие термины как PR и рекламные технологии не применимы в системе образования, так как репутация учреждения – это результат ее деятельности и нет необходимости формировать имидж учреждения целенаправленно, что в корне ошибочно, по нашему мнению. К тому же, далеко не всегда опыт других образовательных учреждений, может быть, применим в условиях конкретной образовательной организации в силу неравнозначного, разного ресурсного обеспечения (кадрового, технологического, материального и др.).

Минимизация вышеперечисленных рисков в колледже решается административными методами, проведением анкетирования, опросов, разрабатываются программы по продвижению колледжа на рынке образовательных услуг. Проводится работа по повышению эффективности управления качеством образовательных программ и в даль-

нейшем проведении профессионально-общественной аккредитации, как направления независимой оценки качества образования в целях улучшения, как конкурентоспособности организации, так и выпускников.

Проведение анкетирования и опросов, как учащихся, так и работодателей дает возможность минимизации внутренних имидж-рисков, так как позволяет выявить отношение вышеуказанных категорий к качеству образования, к качеству преподавания и др.

Например, проведенное анкетирование по исследованию оценки качества обучения среди студентов очно-заочной формы обучения показало следующие результаты: качество преподавания в колледже учащиеся оценили в 70% как хорошее и отличное; возможности трудоустройства после окончания колледжа 90% респондентов отметили как высокие, выбор образовательной организации у 75% студентов был сделан на основе отзывов окружающих.

Наиболее результативным способом минимизации имидж-рисков стала независимая оценка качества образования. Независимая оценка качества образования в статье 95 Федерального закона «Об образовании» включает в себя: независимую оценку качества подготовки обучающихся и независимую оценку качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Получение информации о качестве подготовки студентов в колледже ведется по результатам опросов абитуриентов, выпускников и работодателей. Исследование мнения работодателей проводится посредством анализа отзывов, жалоб, благодарственных писем и т.д. По результатам анализа за время работы колледжа ни одного нарекания со стороны медицинских учреждений к качеству подготовки выпускников не поступило.

Информация о качестве образования в колледже от выпускников, основывается на результатах опросов в социальных сетях, на встречах с выпускниками. С учетом трудностей адаптации тридцать и сорока трех опрошенных выпускников отметили хорошее качество образования, что позволило квалифицированно выполнять профессиональные обязанности. На сегодняшний день по данным рейтинга медицинских училищ и колледжей города Москвы колледж входит в пятерку лучших, и это в условиях высокой конкуренции. Одним из конкурентных преимуществ колледжа является качество образования, которое подтверждается и одним из самых высоких вступительных конкурсов среди медицинских колледжей. Зачисление абитуриентов на обучение происходит по результатам конкурса аттестатов. Не снижающее количество человек на место доказывает, что колледж на сегодняшний день имеет хорошие конкурентные преимущества, и сформированный имидж. Таким образом, в результате исследования можно сделать вывод, что сегодня независимая оценка качества образования в колледже является фактором успешной минимизации имидж-рисков образовательной организации медицинского профиля.

1. Баранкова Л.В. Независимая оценка результатов образования выпускников СПО. Дисс.... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2015 г. – 202 с.

2. Беляева М.А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. – 2014. №11. С. 16-23.

3. Саубанова Р. И. Имидж и имидж-риски современной образовательной организации [Текст] / Р. И. Саубанова // Педагогическое мастерство: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 24-27.

УДК 378

Значение формирования организационно-управленческой компетенции в структуре подготовке магистров в рамках основной образовательной программы по направлению «Психолого-педагогическое образование»

Савенкова Елена Викторовна, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами МПГУ, e-mail: savenkova_ev@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос значения формирования организационно-управленческой компетентности у магистров в рамках основной образовательной программы по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Ключевые слова: организационно-управленческая компетентность; магистратура; организационно-управленческая деятельность.

Value of formation of organizational and administrative competence of structure to training of masters within the main educational program for the Psychology and Pedagogical Education direction

Savenkova Elena Viktorovna senior teacher of chair of management of educational systems Moscow state pedagogical University

Abstract. In article the question of the importance of organizational and managerial competence for masters in the framework of the basic educational program in «Psychopedagogical education».

Keywords: organizational and administrative competence; magistracy; organizational and administrative activity.

Сегодняшнее время требует профессионалов нового поколения, способных к высокой профессиональной мобильности, компетентных, коммуникабельных, умеющих управлять своим профессиональным и личностным развитием.

Умение работать с людьми в системе образования является одним из важных качеств. Особо выделяется это качество для работников образования являющимися руководителями, поскольку помимо опыта они должны иметь глубокие знания в различных областях, организаторские качества, а значит, им требуется подготовка к организационно-управленческой деятельности и как справедливо отмечает Г.П. Щедровицкий, что к вышеуказанной деятельности нужно готовить целенаправленно.

Подготовка магистров в рамках основной образовательной программы по направлению «Психолого-педагогическое образование» в рамках Федерального государственного образовательного стандарта направлена на то, что студенты должны быть подготовлены к выполнению следующих видов деятельности: психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогическая помощь детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); педагогическая; научно-исследовательская; научно-методическая; организационно-управленческая [1, С.6]. Организационно-управленческая деятельность выделена среди вышеперечисленных направлений, так как неотделима от педагогической деятельности, является важным аспектом управленческой деятельности и направлена на развитие образовательной организации. Для выполнения организационно-управленческой деятельности выпускники магистратуры должны быть готовы решать следующие профессиональные задачи: - разработка и реализация мер по защите и охране прав работников образовательной организации; - использование психологических знаний и технологий в процессе реализации принципов и современных научных подходов к формированию межличностных отношений в коллективе; - разработка и эффективная организация модели деятельности образовательной организации; организация внутриведомственного и межведомственного взаимодействия; - создание модели эффективного управления мотивацией педагогов и других специалистов образовательной организации. Эти задачи указывают, что сегодняшний выпускник магистратуры педагогического вуза должен быть организатором и руководителем на любом уровне, уметь осуществлять организационно-управленческую деятельность, и что неотъемлемой частью его профессиональной компетентности должна быть организационно-управленческая.

Организационно-управленческая компетентность – это интегральная динамическая интеллектуально личностная характеристика, отражающая стремление, готовность и способность решать задачи организации и управления, на основании приобретенных организационных и управленческих знаний, умений, а также ценностных ориентаций [1]. Организационно-управленческая компетентность (ОУК), по мнению многих авторов, является объединением организационной и управленческой компетентностей, и мы будем придерживаться этой позиции. Организационно-управленческую компетентность формируют организационно-управленческие компетенции. Организационно-управленческие компетенции, по мнению А.Е. Шастиной, сложные интегральные характеристики специалиста, отражающие синтез организационных и управленческих знаний, умений и способностей, а также личностных и профессиональных качеств [1, С.64].

Значимость формирования ОУК у магистров обуславливается тем, что большинство обучающихся имеют практический опыт реализации ОУК, сталкиваясь с повседневными проблемами в практической деятельности. Основная образовательная программа магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование» дает возможность магистрам сформировать ОУК с учетом непрерывного увеличения требований общества к будущему управленцу. На формирование ОУК компетентности направлены усилия многих дисциплин. Психолого-педагогическое направление подготовки магистров позволяет в рамках вариативной части основной образовательной программы включать дисциплины для более продуктивного усвоения данной компетенции. Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта управленческой работы закрепляет знания, полученные магистрами. Так, например, мы провели сравнение учебных планов по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», реализуемых в педагогическом вузе.

Результаты анализа учебного плана «Правовое регулирование деятельности» направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» и учебного плана подготовки магистров по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» показали, что практически все дисциплины в учебном плане «Психолого-педагогическое образование» (кроме дисциплин базовой части) направлены на формирование указанной компетентности. В сравниваемом плане формирование ОУК ведется только на базе управленческих дисциплин и производственной практики по получению профессиональных умений и опыта управленческой работы.

Таким образом, подготовка магистров по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» дает значительные возможности для получения высоких результатов в формировании ОУК.

Учитывая возможность безотлагательного применения магистрами полученных знаний формирование ОУК в магистратуре в рамках основной образовательной программы по направлению «Психолого-педагогическое образование» позволяет: - минимизировать риски управленческого и организационного взаимодействия участников образовательного процесса, при реализации магистрами профессиональной деятельности;- создать условия для самореализации и развития магистров;- целенаправленно влиять на формирование потребностей личности в организационно-управленческой деятельности. Итак, сформированная организационно-управленческая компетентность дает выпускникам педагогических вузов возможности для ведения эффективной и продуктивной организационно-управленческой деятельности и для последующего ее совершенствования.

1. Шастина А.Е. Развитие организационно-управленческих компетенций в процессе повышения квалификации инженерно-технических кадров: дис. канд. пед. наук. 13.00.08/А.Е. Шастина. – Казань, 2014. – 147с.

УДК 378.046.4

Творческое развитие педагогов дошкольного образования на курсах повышения квалификации как условие становления личностных результатов обучающихся

Соломенникова Ольга Анатольевна, к.п.н., доцент, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», заведующий кафедрой дошкольного образования, г. Москва, e-mail: osolomennikova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности творческого развития педагогов на курсах повышения квалификации для успешного становления личностных результатов детей дошкольного возраста в процессе освоения образовательных программ дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование; дети дошкольного возраста; педагоги; творческое развитие педагогов.

Creative development of preschool teachers on training courses as a condition of development of personality of students results

Solomennikova O. A., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, state EDUCATIONAL institution IN the municipality «Academy of social management», head of Department of preschool education, Moscow

Abstract. The article discusses the features of creative development of teachers on training courses for the successful formation of personality of children of preschool age in the process of development of educational programs of preschool education.

Keywords: preschool education; preschool children; teachers; creative development of teachers.

Изменения в системе отечественного дошкольного образования предъявляют новые требования к деятельности педагогов. Еще несколько лет тому назад, введение ФГТ в работу дошкольных учреждений изменило традиционные подходы к организации детской деятельности в дошкольных организациях. Введение ФГОС дошкольного образования потребовало от авторских коллективов разработки новых Программ и технологий развития детей дошкольного возраста. Педагоги дошкольных организаций, на основе примерной основной образовательной программы дошкольного образования (от 20 мая 2015 г. №2/15), с учетом авторских программ («Вдохновение», «Детский сад-дом радости», «Детский сад по системе Монтессори», «Детство», «Истоки», «Миры детства», «Открытия», «От рождения до школы», «Радуга», «Тропинки», «Успех» и др.), должны разрабатывать свою образовательную программу дошкольного образования.

В Законе «Об образовании в РФ» указано, что «Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных способностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности. Освоения образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся». Примерная Программа содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития детей, а также качества реализации основной общеобразовательной программы организации. Система оценивания качества реализации программы организации направлена в первую очередь на оценивание созданных организацией условий внутри образовательного процесса.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требова-

ния от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений, поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка к концу дошкольного образования. В соответствии с периодизацией, принятой в отечественном дошкольном образовании, во ФГОС дошкольного образования были определены целевые ориентиры к концу первого полугодия жизни, к концу первого года жизни, к трем годам и к семи годам.

Возникает вопрос, как осуществлять становление личностных результатов детей дошкольного возраста? В современных условиях, каждая образовательная организация несет реальную ответственность за качество предоставляемых образовательных услуг. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок, его семья и педагогический коллектив Организации.

Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей. Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдений. Анализ данных, полученных во время курсовой подготовки педагогов дошкольных организаций показал, что чаще всего затруднения возникают именно по вопросам оценки достижения детьми личностных результатов. Одной из компетенций, необходимой на современном этапе педагогу дошкольного образования, является умение оценивать достижения детей по освоению общеобразовательной программы дошкольного образования. Мы считаем, что личность педагога и его творческий потенциал выступают в качестве ведущего фактора развития детей дошкольного возраста.

Мы разделяем точку зрения ученых И.А. Макаровой и А.Ю. Бочарова, которые рассматривают развитие творчества педагога как «приобретение творческих качеств, направленных на поиски новых решений педагогических задач в ходе образовательного процесса, и как деятельность, выходящую за рамки существующих теоретических моделей достижения образовательной цели. Творческое саморазвитие находит отражение в личностной творческой деятельности, которая охватывает различные сферы деятельности человека, а именно: психологическую, интеллектуальную и мотивационную» [1].

Творчески развитый человек – это новатор, способный найти не только новый, нестандартный творческий подход к решению проблемы, но и преподать это решение, в новом, незаурядном свете. Высокие требования современного общества к профессиональной деятельности педагога, в том числе и дошкольного образования, закономерны, так как он является ведущей фигурой в образовательном процессе. В дошкольном образовании многое в развитии ребенка зависит от профессионализма воспитателя.

Различные аспекты профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных организаций отражены в трудах ученых В.И. Логиновой, Е.А. Панько, Л.Г. Семушиной, Е.В. Красной, Н.В. Шуровой, Т.С. Комаровой, а также Р.С. Буре, Е.А. Гребенщиковой, Д.Ф. Николенко, Н.В. Микляевой, Ю.В. Микляевой и других.

На творческий характер педагогического труда воспитателей дошкольного образования указывали такие ученые, как Н.А. Ветлугина, К.Ю. Белая, Т.С. Комарова, О.В. Дыбина, С.А. Козлова, О.С. Ушакова, Э.Я. Степаненкова, О.А. Соломенникова и другие.

Воспитатель должен постоянно искать интересные и эффективные способы развития детей дошкольного возраста. В этом и есть основная творческая деятельность педагога, которая требует постоянного развития. Проблеме творческого развития педагогов дошкольного образования на современном этапе посвящены исследования Г.В. Тимофеевой («Социально-педагогические условия формирования творчества у воспитателей дошкольных образовательных учреждений»); А.П. Шумариной («Формирование го-

товности к творческому саморазвитию воспитателя дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации»); А.В. Лейбиной («Психология мотивации творческого мышления в профессиональной деятельности воспитателя»; Окладновой Е.Д. («Акмеологические особенности профессионально-креативной деятельности воспитателя дошкольного учреждения») и других авторов.

Мы разделяем точку зрения ученых о том, что творчество, связанное с педагогической деятельностью, имеет повышенную степень сложности, в отличие от любого другого вида творческой деятельности. Определяя педагогическое творчество воспитателя дошкольного образования, мы исходили из того, что это целенаправленная, преобразующая деятельность педагога, способного обнаружить, выделить педагогическую задачу в проблемной ситуации и решить ее.

Творческий педагог не только констатирует свою педагогическую деятельность, но и непременно анализирует ее, что проявляется в рефлексии себя как личности, и себя как педагога. Понять ребенка дошкольного возраста помогает способность воспитателя стать на его позицию, посмотреть его глазами на ту или иную ситуацию. Развитие перцептивных умений строится на основе умения наблюдать поведение человека (как взрослого, так и ребенка). Педагогическое творчество воспитателя дошкольного образования развивается в процессе усвоения того, что уже было накоплено, а затем происходит преобразование накопленного опыта, качественно новый скачок.

Кафедра дошкольного образования ГБОУ ВО МО Академии социального управления одной из задач, повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования ставит творческое развитие педагогов. В процессе реализации программ повышения квалификации со слушателями курсовой подготовки используются разнообразные формы работы, такие как круглые столы, деловые игры, семинары, выездные тематические занятия, посещение музеев и др. В условиях реализации ФГОС дошкольного образования от педагогов требуются новые технологии взаимодействия не только с детьми, но и родителями воспитанников. Родители становятся полноправными участниками образовательных отношений. Результаты анкетирования педагогов дошкольного образования показали, что многие педагоги испытывают затруднения во взаимодействии с родителями воспитанников. Мы считаем, что результат развития детей в дошкольном возрасте во многом зависит от слаженных совместных действий педагогов и родителей. Особое внимание в процессе курсовой подготовки уделяется формированию умений воспитателей осуществлять взаимодействие с родителями воспитанников, наблюдать за деятельностью детей, делать выводы о их уровне развития, проводить самоанализ педагогической деятельности.

Мы считаем, что на современном этапе важно, не только научить педагогов проектировать образовательный процесс, но в большей мере уделять внимание творческому развитию педагогов. Таким образом можно сделать вывод о том, что вопрос творческого развития педагогов дошкольного образования в условиях реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования заслуживает дополнительного изучения.

1. Макарова И.А., Бочаров А.Ю. Личностно-творческий потенциал преподавателя высшей школы как педагогическая проблема// Электронный образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания» №7 (27). Декабрь 2013. www.grani.vspu.ru.

УДК 377.018.48

Мотивация развития психолого-педагогической компетентности преподавателей СПО: акмеологический аспект

Тузов Дмитрий Валерьевич, к.п.н., профессор кафедры профессионального обучения ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», к.п.н., e-mail: profm100@mail.ru; Субочева Марина Львовна, д.п.н., профессор кафедры профессионального обучения ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», д.п.н.,

e-mail: profm100@mail.ru; **Трофимова Нина Павловна**, методист кафедры профессионального обучения ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», e-mail: profm100@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального развития педагогических работников образовательных организаций СПО и формулируются предложения по развитию педагогического потенциала учреждений СПО г. Москвы.

Ключевые слова: мотивация; акмеологический аспект; психолого-педагогическая компетентность; преподаватель среднего профессионального образования; профессиональное развитие.

Motivation of development of psychology and pedagogical competence of teachers of SPO: akmeologicheskyy aspect

Tuzov Dmitry Valeryevich, k.n.n., professor of chair of a vocational education of GAOU the higher education «The Moscow institute of open education», k.n.n., Subocheva Marina Lvovna, dative of N, professor of chair of a vocational education of GAOU the higher education «The Moscow institute of open education», Trofimova Nina Pavlovna, the methodologist of chair of a vocational education of GAOU the higher education «The Moscow institute of open education»

Summary. In article the problem of professional development of pedagogical employees of the SPO educational organizations is considered and offers on development of pedagogical capacity of SPO institutions of Moscow are formulated.

Keywords: motivation; akmeologicheskyy aspect; psychology and pedagogical competence; teacher of secondary professional education; professional development.

Проблема профессионального развития педагогических работников образовательных организаций СПО остается одной из важнейших в условиях модернизации среднего профессионального образования столицы. В значительной степени её успешному решению способствует дополнительное профессиональное образование, которое призвано обеспечить педагогам качественное повышение квалификации через систему курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки, тематика которых должна учитывать образовательные потребности преподавателей и мастеров производственного обучения. Традиционно исследования интересов педагогов СПО проводились в прошлые годы профильными научно-исследовательскими институтами. Так, в частности, такая работа была проведена в 2008-2012 гг. научными сотрудниками НИИРПО г. Москвы в ходе, которого было обследовано 90 колледжей, анализ результатов которого позволил сделать неутешительный вывод о том, что в большинстве колледжей (92% из числа обследованных) прогнозирование и планирование потребности в кадрах, квалификации и деловые качества, которых отвечали бы предъявляемым требованиям, находятся на низком уровне (практически отсутствуют) [2 стр.22, стр. 39]. На основании обобщенных результатов этого исследования авторами был сформулирован ряд предложений по развитию педагогического потенциала учреждений СПО г. Москвы, в частности, среди мер такого рода, было сформулировано следующее предложение: «Разработать программы профессиональной подготовки для педагогических коллективов, с учетом потребностей педагогов и управленцев в повышении квалификации в контексте задач развития конкретного колледжа» [2, стр.40-41], но в силу объективных причин ни одно предложение не было реализовано.

Таким образом, проблема формирования эффективной системы повышения квалификации педагогических работников московских колледжей, продолжает оставаться сегодня одной из актуальных. Развитие рынка образовательных услуг потребовало, в свою очередь, продолжить исследование количественного и качественного потенциала профессионально-педагогических кадров СПО. Результаты такого исследования помогут руководителям ОО СПО г. Москвы системно подходить к решению проблемы своевременной и качественной работы по организации повышения квалификации и

профессиональной переподготовки педагогов, а образовательным организациям, дополнительного профессионального образования предлагать программы с учетом выявленных образовательных потребностей.

Такое исследование было организовано и проведено кафедрой профессионального обучения Московского института открытого образования в период с декабря 2013 по декабрь 2014 года. Методами исследования были: анализ материалов, которые представлены на официальных сайтах образовательных организаций среднего профессионального образования города Москвы, анкетирование и интервьюирование управленческих и педагогических кадров отдельных колледжей столицы. Были проанализированы 126 сайтов колледжей, имеющих отраслевых учредителей. Материалы с сайта Департамента образования г. Москвы размещены в открытом доступе по адресу: http://www.educom.ru/ru/education_system/eos/ Из 126 образовательных организаций среднего профессионального образования 84 находятся в подчинении Департамента образования г. Москвы, а 42 - подчинены отраслевым департаментам. В период проведения исследования шел и процесс структурной реорганизации, который привел к уменьшению количества образовательных организаций СПО в результате их слияния, поэтому на сегодняшний день общее количество колледжей по Москве уменьшилось до 60. В анкетировании и интервьюировании управленческих и педагогических кадров отдельных колледжей столицы были задействованы 13 образовательных организаций СПО (около 30% от общего количества колледжей) с общим количеством сотрудников 1712 человека, из них: 317 чел.- администрация, 927 чел.- преподаватели, 302 чел. – мастера п/о, 11 чел.- тьюторы, 105 чел. – методисты.

Исследование носило многоаспектный характер. Одной из задач, решаемых в ходе этого исследования, была задача стимулировать осмысление своих образовательных потребностей преподавателями специальных дисциплин, не имеющих педагогического образования. Для выявления проблемных зон в профессиональном развитии преподавателей был разработан ряд анкет, в основе которых лежали научные идеи Н.Л. Галеевой о содержании компетенций педагогов-предметников средней общеобразовательной школы [1]. Респондентам предлагалось провести ранжирование компетенций по разным основаниям (у идеального преподавателя, у себя лично, с точки зрения администрации, с точки зрения обучающихся и т.д.), в частности для формулировки актуальных тем курсов повышения квалификации в организациях дополнительного образования. В результате была выявлена общая тенденция:

1 место. Предметно-методологическая компетентность (знания в области преподаваемого предмета; ориентация в современных исследованиях по предмету; владение методикой преподавания предмета);

2 место. Психолого-педагогическая компетентность (теоретические знания в области индивидуальных особенностей психологии и психофизиологии познавательных процессов ученика, умение использовать эти знания в конструировании реального образовательного процесса. Умение педагогическими способами определить уровень развития «познавательных инструментов» ученика);

3 место. Компетентность в сфере медиа-технологий и умения проектировать дидактическое оснащение образовательного процесса (Практическое владение методиками, приемами, технологиями, развивающими и социализирующими учащихся средствами предмета. Умение проектировать и реализовывать программу индивидуальной траектории обучения ученика. Владение методиками и технологиями медиа-образования);

4 место. Акмеологическая компетентность (способность к постоянному профессиональному совершенствованию. Умение выбирать необходимое направление и формы деятельности для профессионального роста);

5 место. Компетентность в области управления системой «учитель-ученик» (владение управленческими технологиями (педагогический анализ ресурсов, умение проектиро-

вать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты учебного и воспитательного процесса)).

На основании обобщенных результатов этого исследования можно подтвердить актуальность предположений по развитию педагогического потенциала учреждений СПО г. Москвы, сформулированных в уже упомянутом исследовании 2008-2012 годов, а именно: Разработать методические рекомендации для ОУ СПО по процедуре диагностики и прогнозирования кадровой ситуации в образовательных учреждениях СПО города Москвы. Разработать механизм воспроизводства профессионально-педагогических кадров из числа выпускников колледжей, получающих отраслевое профессиональное образование. Разработать предложения по новым организационным формам повышения квалификации с учетом образовательных потребностей педагогов. Разработать программы профессиональной подготовки для педагогических коллективов, с учетом потребностей педагогов и управленцев в повышении квалификации в контексте задач развития конкретного колледжа [2, с.40-41].

1. Галеева Н.Л. Завуч и учитель как субъекты управления качеством образовательного процесса. Управление школой №17, 2007.

2. Маркуцкая С.Э., Виноградова С.А. Профессионально-педагогические кадры СПО: состояние, проблемы формирования, мотивация развития педагогического потенциала. – М.: ООО «Центр новых технологий», 2012. – С. 48

УДК 37.012.

Модель региональной системы мониторинга качества дополнительного профессионального образования

Табаровская Ксения Андреевна, начальник управления качества дополнительного профессионального образования ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», к.и.н., e-mail: tabarovskayaka@mioo.ru; Данилова Татьяна Николаевна, эксперт отдела теории и методологии дополнительного профессионального образования ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», к.и.н., e-mail: tn-danilova@mail.ru; Воровщиков Сергей Георгиевич, д.п.н., профессор, академик МАНПО, действительный член Академии профессионального образования, e-mail: sgvorov@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается модель региональной системы мониторинга качества дополнительного профессионального образования как сегмент сложной, многоукладной, вариативной саморазвивающейся социально-педагогической системы. Дан системный анализ региональной системы мониторинга качества дополнительного профессионального образования, позволяющий осуществить диагностику состояния системы дополнительного профессионального образования, определить векторы развития, произвести сбор, обработку и хранение статистических данных, влияющих на процессы управления качеством дополнительного профессионального образования в регионе.

Ключевые слова: мониторинг; качество; дополнительное профессиональное образование.

Model of regional system of monitoring of quality of additional professional education
Tabarovskaya Ksenia Andreevna, the head of department of quality of additional professional education of GAOU IN "The Moscow institute of open education", к.и.н.

Danilova Tatyana Nikolaevna, the expert of department of the theory and methodology of additional professional education of GAOU IN "The Moscow institute of open education", к.и.н.

Vorovshchikov Sergey Georgiyevich, dative of N, professor, academician of MANPO, full member of Academy of professional education

Summary. In article the model of regional system of monitoring of quality of additional professional education as a segment of difficult, multistructure, variable spontaneous social and pedagogical system is considered. The system analysis of regional system of monitoring of quality of additional professional education allowing to carry out diagnostics of a condition of system of additional professional education, to define development vectors, to make collecting, processing and storage of the statistical data influencing processes of management of quality of additional professional education in the region is given.

Keywords: monitoring; quality; additional professional education.

Региональная система дополнительного профессионального образования как комплекс образовательных организаций, органов управления и служб сопровождения, направленных на реализацию дополнительных программ профессионального образования, призвана удовлетворить профессиональные потребности работников образования: профессионального развития, обеспечения соответствия квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Региональный уровень ДПО имеет несомненные преимущества, ибо позволяет конкретизировать федеральную образовательную политику, поскольку данный уровень предполагает тесное и непосредственное соприкосновение, взаимодействие системы ДПО с образовательными организациями и потребностями отдельных работников образования. В условиях новых требований к общему образованию (введение ФГОС ОО, профессионального стандарта «Педагог») перед общеобразовательными организациями стоят инновационные задачи, требующие особых профессиональных компетентностей руководителей и педагогов. В связи с этим закономерно возрастает необходимость соответствующего сопровождения профессиональной деятельности работников образования организациями дополнительного профессионального образования (ДПО).

Региональная система дополнительного профессионального образования, являясь сложной, многоукладной, вариативной саморазвивающейся социально-педагогической системой, требует адекватного по сложности и разнообразию управленческого сопровождения, обеспечивающего качество, преемственность, координацию, стабильность образовательных услуг. Действительно, современная концепция опережающего управления предполагает отражение ведущих тенденций в образовании, своевременную ликвидацию имеющихся и только намечающихся проблем в образовательном процессе, выстраивание желаемого и прогнозируемого результата.

Одним из обязательных инструментов управленческого сопровождения региональной системы дополнительного профессионального образования является мониторинг качества, призванный установить: во-первых, соответствие результатов освоения дополнительной профессиональной программы заявленным целям и планируемым результатам обучения; во-вторых, соответствие процедуры (процесса) организации и осуществления дополнительной профессиональной программы установленным требованиям к структуре, порядку и условиям реализации программ; в-третьих, готовность организации ДПО результативно и эффективно выполнять деятельность по предоставлению образовательных услуг, степень эффективности использования бюджетных средств, выделяемых на ДПО (Письмо Минобрнауки РФ от 9.10.13 № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании»).

Как известно, *мониторинг* представляет собой систематический и регулярный сбор, хранение информации об условиях, ходе и результатах образовательного процесса, ее обработка, первичный анализ и определение отклонений от установленных норм [3, с. 95].

Последовательность операций мониторинга хорошо отработана в теории и практике управления образовательными системами. Осуществление мониторинга региональной системы ДПО во многом обусловлено региональной идеологией качества образования, отражающей специфику и направленность дополнительного профессионального обра-

зования, актуальность тех или иных проблем региональной системы общего и профессионального образования. На основании этого определяются приоритетные объекты мониторинга региональной системы ДПО. Необходимо сосредоточиться на более важных корневых системообразующих компонентах дополнительного профессионального образования. Помимо изучения результатов освоения программ ДПО, важное значение имеет степень удовлетворенности и комфортность условий осуществления ДПО (удовлетворенность содержательным, организационно-методическим, социально-психологическим аспектами образовательного процесса). Определение удовлетворенности слушателей можно осуществить посредством анкетирования, проведения конференций, опросов и социометрических исследований. Далее происходит разработка организационной системы осуществления мониторинга, которая соответствует его объектам, целям, ресурсам. Определяются исполнители, ответственные, способы их взаимодействия, сроки выполнения работ. Особое внимание уделяется валидности инструментария сбора информации. Формирование так называемого «поля трудового взаимодействия» позволяет эффективно осуществлять сбор информации, ее первичную обработку и хранение. Технология сбора информации определяет необходимость того или иного инструментария изучения качества ДПО [7].

Однако мониторинг качества региональной системы дополнительного профессионального образования обусловлен, с одной стороны, отсутствием федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных государственных требований к ДПО и введением нормативных документов, имеющих рамочный характер, делегирующих образовательным организациям системы ДПО самостоятельность в определении видов и форм оценки качества реализации ДПП (внутренний мониторинг качества образования, внешняя независимая оценка качества образования); с другой – отсутствием реального опыта создания и деятельности целостных региональных систем мониторинга качества ДПО.

Таким образом, создание модели региональной системы мониторинга качества ДПО является одной из актуальных задач, реализация которой способно повлиять не только на качество дополнительного профессионального образования, но, в конечном счете, опосредованно обусловит и качество региональной системы общего и профессионального образования.

Как известно, *моделирование* лежит в основе познания и преобразования действительности, ибо именно процесс построения моделей внешнего мира рождает понимание связи между его отдельными предметами и явлениями. Моделирование основывается на замещении реальных объектов их условными аналогами, благодаря этому описывается и характеризуется состав, структура изучаемого объекта, его функционирование и развитие. Так, например, А.Н. Дахин под моделью понимает «искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [2, с. 22]. Именно в модели воспроизводятся свойства, связи, тенденции исследуемых систем и процессов, что позволяет «воспроизводить объект так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [8, с. 19]. Таким образом, подлинное функциональное назначение модели – служить объектом действия, которым оперируют для получения новой информации об оригинале, для определения либо улучшения его характеристик, рационализации способов его построения, управления им. Только в этом случае модель становится средством раскрытия не только состава и структур, но и закономерностей явлений и процессов.

Очевидно, что моделирование сложных систем должно осуществляться на основе системного подхода, обуславливающего совокупность взаимосвязанных методов, процедур и методик, используемых для изучения и конструирования сложных системных объектов. Моделирование региональной системы мониторинга качества дополнительного

профессионального образования осуществляется с учетом следующих существенных следующие характеристики системного анализа как эффективного инструмента системного подхода: он направлен, прежде всего, на *системы, созданные человеком*, которому в них принадлежит ведущая роль; объектом применения системного анализа являются *сложные системы*; должен служить мощным инструментом *выработки и принятия решений при конструировании и управлении* сложными объектами.

Как известно, основные аспекты системного анализа тесно связаны и взаимообуславливают друг друга:

- Морфологический, или компонентный аспект системного анализа позволяет посредством декомпозиции (расчленения) выделить элементы системы и охарактеризовать их качественно. При этом, осуществляя морфологический аспект анализа, мы уже начинаем одновременно и структурное исследование, потому что любой элемент характеризуется через связи с другими элементами, т.е. через структуру системы.

- Структурный аспект анализа направлен на выяснение внутренних организации системы, определение способа, характера связи элементов, ее составляющих. Выделение системообразующих связей и иерархических соотношений различных структур системы также предполагает изучение их функциональных связей. Поэтому подчас структурный аспект, тесно связанный с функциональным, называют структурно-функциональным.

- Функциональный аспект раскрывает как внутреннее функциональное взаимодействие элементов системы, так и взаимодействие системы с внешней средой. В связи с этим должна быть представлена не только структура региональной системы мониторинга качества ДПО, но и охарактеризованы ее основные свойства. Благодаря этому выясняется, как посредством взаимодействия элементов у системы рождается интегративный результат, отсутствующий у каждого отдельного ее элемента. Однако устанавливается это во взаимодействии со следующим аспектом системного анализа.

- Генетический аспект исследует процесс формирования и развития системы, ее дальнейшей судьбы вплоть до того момента, когда руководитель делает ее объектом анализа [4, с. 53-55]. Следует подчеркнуть, что исследовательская мощь системного анализа обеспечивается благодаря гармоничному взаимодействию всех аспектов анализа.

Подобное конструирование социально-педагогических систем дает возможность проникнуть в состав системы, видеть ее не только как целое, но и в ее элементном составе. Это в свою очередь позволяет выйти на способ связи ее элементов, увидеть ее структуру, следовательно, конкретизировать процесс управления ею, ибо последний воспринимают как «дирижирование связями».

И тем не менее, хотелось отметить некоторую ограниченность системного подхода по трем параметрам системности при моделировании региональной системы мониторинга качества дополнительного профессионального образования:

Во-первых, системность означает определенность. В то же время необходимо признать некоторую объективную энтропийность разработки и осмысления модели региональной системы мониторинга качества ДПО, которая связана, прежде всего, с очень сложной социально-педагогической природой этой системы. Следует признать, что и в реальных отношениях субъектов образовательного процесса объективно присутствует неопределенность.

Во-вторых, как известно, системность означает непротиворечивость. В то же время необходимо помнить, что проектируемая и «порождаемая» в педагогическом коллективе система ценностей ДПО подчас противоречит до несовместимости системе ценностей отдельных участников образовательного процесса.

Во-третьих, системность означает целостность, которая как минимум предполагает полноту состава компонентов и определенность ее структуры. В то же время следует констатировать, что современный уровень незавершенности региональной системы мониторинга качества дополнительного профессионального образования обусловил неполноту разработанности соответствующих мониторинговых и оценочных техноло-

гий.

Таким образом, построение модели региональной системы мониторинга качества дополнительного профессионального образования позволит определить и охарактеризовать состав и структуру ее компонентов, функциональные нагрузки и перспективы развития.

Необходимо отметить, что описываемая модель мониторинга «встроена» в региональную многополярную систему управления качеством дополнительного профессионального образования. Система управления качеством дополнительного профессионального образования включает уровни стратегического, тактического и оперативного управления, а также принятия управленческих решений на основе фактических данных анализа и учета.

Под качеством дополнительного профессионального образования подразумевается:

- во-первых, сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса, как образовательной системы в определенных условиях) установленным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам);
- во-вторых, интегральная характеристика системы ДПО, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Отсутствие стандартов качества ДПО и доступности образовательных услуг, стандартизированных методов мониторинга и оценки не позволяет обеспечить необходимый сбор информации и адекватную оценку деятельности образовательных учреждений со стороны органов управления образованием, эффективно использовать результаты оценки деятельности образовательных организаций при принятии управленческих решений (например, распределении ресурсов в условиях их ограниченности, выстраивании финансовой политики в отношении дополнительного профессионального образования педагогических и руководящих работников). В данном случае мониторинг выступает как информационная ресурсная поддержка реализации целостной системы управления качеством ДПО.

Своеобразным информационно-коммуникационным основанием региональной системы мониторинга качества ДПО является портал «Дополнительное профессиональное образование педагогических работников города Москвы» (<http://www.dpromos.ru>) (рис. 1).

В базе данного портала содержится описание всех курсов и отдельных модулей повышения квалификации объемом от 12 до 216 часов, предлагаемых для работников региональной системы образования учреждениями дополнительного профессионального образования. Портал предоставляет возможность педагогическим работникам осуществить выбор курсов по темам, образовательным организациям ДПО, актуальным компетенциям и произвести электронную регистрацию для зачисления на курсы. Сервис слушателей и организаций, оказывающих услуги ДПО, разнообразен. Так, портал содержит, с одной стороны, перечень современных курсов, с другой – архив курсов, а также страницу новостей. Кроме того, портал предоставляет возможность просмотреть запись селектора совещаний, посвященных ДПО. Портал имеет возможность размещать рекламную информацию для записи на интенсивное обучение по актуальным программам, проведение которых инициируется региональным управлением образования.

Размещение дополнительных профессиональных программ в Региональном реестре предполагает последовательное следование следующему алгоритму:

Действие 1. Подготовка ДПП к экспертизе. Размещение программ в Региональном реестре осуществляется только после подтверждения их качества посредством положительного прохождения экспертизы. Условия проведения экспертизы, критерии экспертной оценки и материалы по разработке программ находятся на сайте ГАОУ ВО МИОО как регионального координатора ДПО (<http://www.mioo.ru>) здесь.

Действие 2. Направление ДПП на экспертизу. Программы, планируемые для размещения в Региональном реестре, направляются на адрес электронной почты: expertiza@mioo.ru. Пакет программ (их число не ограничено) должен сопровождаться письмом Председателю Экспертного совета ДПО, составленным на официальном бланке образовательной организации с перечнем программ, представляемых на экспертизу, указанием авторов, целевой аудитории слушателей и сроков освоения программы.



Рис. 1. Системообразующая динамическая площадка - электронная среда метакоммуникации участников региональной системы ДПО

Действие 3. Размещение ДПП в Региональном реестре. Для доступа к размещению ДПП в Региональном реестре и другим функциям портала необходимо наличие логина и пароля. Заявка на получение логина и пароля направляется на адрес электронной почты: uimioo@mail.ru. В заявке указывается наименование образовательной организации, а также ФИО, адрес электронной почты и номер телефона лица, ответственного за работу на Портале ДПО. Так осуществляется предварительное изучение Устава образовательной организации и лицензии на соответствие права оказания услуг в сфере ДПО.

Таким образом, помимо реестра программ ДПО, прошедших экспертизу, на портале приводится перечень организаций, оказывающих услуги по ДПО. На портале так же представлено экспертное сообщество, ибо публикация каждой программы сопровождается указанием фамилий и должностей экспертов, оценивающих качество данной программы.

Благодаря связи портала ДПО с сайтом регионального центра ДПО – ГАОУ ВО МИОО (<http://www.mioo.ru>) – данная динамичная электронная площадка позволяет не только записаться на курсы ДПО, но и предоставляет доступ ко всем нормативно-инструктивным документам, определяющим стратегию качества ДПО, цели и регламент мониторинга ДПО, его технологические карты, мониторинговый инструментарий, статистической информации о результатах мониторинга региональной системы ДПО. На сайте содержится интегрированная информационная поддержка баз данных, преду-

смотрена возможность осуществлять метакоммуникацию между участниками дополнительного профессионального образования и его мониторинга при сборе, интерпретации мониторинговой информации, трансляции его результатов, оперативного получения информации о степени удовлетворенности слушателей освоенными программами ДПО.

Представим и кратко охарактеризуем компоненты модели региональной системы мониторинга качества дополнительного профессионального образования (рис.2).

региональной системы дополнительного профессионального образования, определение областей улучшения и развития, сбор, обработка и хранение статистических данных, систематическое и регулярное отслеживание изменений динамических показателей, поиск точек «froста» системы дополнительного образования, поиск точек «давления», влияющих на процессы управления качеством дополнительного профессионального образования.

Целевые установки мониторинга во многом обусловлены его полифункциональным предназначением: *информационная направленность* (определять реальное состояние образовательной системы); *диагностическая направленность* (устанавливать в первом приближении причины успехов и неудач деятельности образовательной системы); *мотивационная направленность* (результаты, как и сам факт мониторинга способен стимулировать субъектов образовательной системы на повышение эффективности собственной деятельности).

Целевые установки мониторинга ДПО формируются не только на основе сущностных характеристик мониторинга (систематическое и регулярное определение состояния системы посредством сбора, обработка и хранения информации), его полифункциональным предназначением, но и современной федеральной, региональной и институциональной нормативной правовой базой. В качестве *целевых установок мониторинга* выступает диагностика состояния

Осуществление мониторинга возможно лишь при разработанной *системе регламентов*. Регламент трактуется нами как свод правил, устанавливающий порядок работы или деятельности. Согласно новому законодательству, у дополнительного профессионального образования отсутствуют федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), федеральные государственные требования (ФГТ), отменена государственная аккредитация программ. Поэтому как реализация самого ДПО, так и его мониторинг осуществляются на основании целостного пакета региональных и институциональных регламентов. Так, например, «Порядок организации и проведения экспертизы дополнительных профессиональных программ».

Региональная модель мониторинга обеспечена следующими нормативно-правовыми актами либо регионального, либо локального уровня: - положение о мониторинге качества ДПО; - положение о поддержке внутренней системы менеджмента качества; - программы и планы мониторинга на конкретный период. Необходимо отметить, что вопрос регламентного управления региональной моделью мониторинга качества дополнительного образования связан с постоянным совершенствованием нормативно-правового обеспечения под изменяющиеся задачи региональной политики качества.

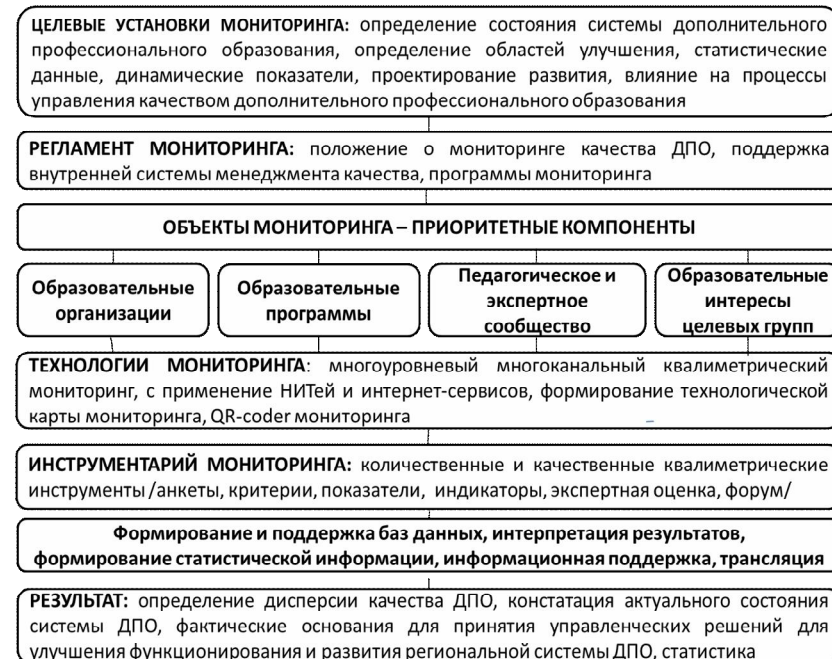


Рис. 2. Модель регионального мониторинга качества ДПО

Объектами мониторинга выступают приоритетные компоненты системы дополнительного образования. Учитывая состав субъектов ДПО, образовательные мотивы и интересы слушателей, основные образовательные средства ДПО, в качестве приоритетных объектов мониторинга определены: *образовательные организации*, предоставляющие услуги ДПО педагогическим работникам; *образовательные программы ДПО*; *педагогическое и экспертное сообщество ДПО*; *образовательные интересы целевых групп слушателей*.

- *Образовательная организация*, предоставляющие услуги ДПО педагогическим работникам.

На портале ДПО представлен список образовательных организаций, предоставляющих услуги ДПО педагогическим работникам региональной системы образования. Образовательные организации, намеренные оказывать услуги ДПО, направляют на экспертизу программы на право их размещения на портале ДПО, сопровождая их следующими документами:

1. Сопроводительное письмо Председателю Экспертного совета по дополнительному профессиональному образованию работников образовательных организаций с перечнем программ, представляемых на экспертизу, на бланке образовательной организации, указывая наименования программ, авторов-разработчиков, целевую аудиторию слушателей и срок освоения программы;
2. Программы ДПО (повышение квалификации, профессиональная переподготовка);
3. Утвержденную образовательной организацией структуру программ ДПО или утвержденные требования к оформлению программ ДПО (при наличии).

Предварительно изучаются Устав данной образовательной организации и лицензия на соответствие права оказания услуг в сфере ДПО. Реестр образовательных организа-

ций, оказывающих услуги ДПО работникам образования, в течение учебного года может меняться как в сторону увеличения, так и уменьшения.

- *Образовательные программы дополнительного профессионального образования* (повышение квалификации и профессиональной переподготовки).

Внутренняя экспертиза программ ДПО проводится на основе следующих локальных актов: порядок организации и проведения экспертизы ДПП; критерии технической экспертизы ДПП; критерии содержательной экспертизы ДПП; форма экспертного заключения (основана на критериях содержательной экспертизы); информационная инструкция для эксперта (включает нормативные акты в области ДПО); критерии отбора экспертов и требования к ним.

Цель экспертизы программ ДПО: Установление соответствия дополнительной профессиональной программы повышения квалификации (ДПП ПК) нормативно-правовой базе в сфере дополнительного профессионального образования; Установление соответствия цели и содержания ДПП ПК направлению подготовки «Образование и педагогика»; Установление наличия в ДПП ПК взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью.

Заключения экспертизы оформляют независимо друг от друга. Их сопоставление дает основание либо рекомендовать программу для реализации в системе ДПО, либо отклонить. Результаты экспертизы рассматриваются и утверждаются региональным Экспертным советом ДПО. Все программы, получившие положительные отзывы, размещались на портале ДПО (www.dpromos.ru), на котором осуществляется регистрация потенциальных слушателей.

- *Педагогическое и экспертное сообщество*. Формирование экспертного сообщества осуществляется как посредством выявления наиболее компетентных специалистов региональной системы общего и профессионального образования, так и за счет повышения квалификации данных экспертов в области оценки качества образования и их последующей сертификацией.

К экспертам предъявляется ряд требований: 1. Наличие высшего профессионального образования; 2. Наличие опыта работы в сфере образования не менее 3-х лет; 3. Наличие ученой степени (обязательно); 4. Наличие опыта экспертной деятельности (желательно); 5. Отсутствие конфликта интересов: эксперт не может быть автором/соавтором программы, служить на кафедре (организации), разработавшей и представившей программу на экспертизу (данный критерий учитывался при распределении программ между экспертами).

- *Образовательные интересы целевых групп дополнительного профессионального образования*. Механизм обратной связи целевых групп слушателей и работодателей ДПО позволяет выявлять долю из их общей численности, удовлетворенных качеством образовательной деятельности организации.

Посредством онлайн-опросов на портале m100.seminfo.ru и анкетных опросов слушатели в свободной форме высказывают свои суждения, оценки и пожелания. Собранный материал должен подаваться стандартизированной обработке и пригоден для анализа в целях управления качеством образования. Анкетные опросы позволяют установить соответствие процесса реализации программы ее целям и принятым нормативам. Учитывая, что анкета фиксирует субъективную оценку в момент времени, важно обеспечить правильную выборку, использовать методы фокусированного группового и экспертного интервью. В совокупности это позволяет составить объективное представление о процессе и осуществлять саморегуляцию качества образовательной деятельности.

Опросы слушателей проводятся в рамках внутренней оценки качества образования, основу которой составляет экспертиза дополнительных профессиональных программ. Мониторинг мнения слушателей должен осуществляться на принципах открытости и взаимного уважения во взаимодействии с образовательными организациями, оказы-

вающими услуги ДПО. Так, преподаватели ДПО знакомы с содержанием анкет и участвуют в их составлении в качестве консультантов. Вход в группу для анкетирования происходит только в заранее оговоренное с преподавателем время, чтобы не нарушать образовательный процесс. Анкетирование проводит сотрудник Управления качества ДПО, а не преподаватель образовательной организации ДПО. Это позволяет снизить влияние на получаемые ответы. После проведения опроса в организации ДПО направляется описательная статистика, представляющая собой систематизацию и наглядное представление данных. Организация ДПО может проанализировать полученные данные в известных ей контекстах (состав слушателей и преподавателей, методическое и организационное сопровождение) и сделать самостоятельные выводы.

Мониторинг мнения слушателей – важный инструмент мониторинга качества ДПО. Однако следует учитывать, что если не обновлять инструментарий, то с определенного момента ответы начнут повторяться, и восприятие этой процедуры как элемента контроля притупится.

Технологическая составляющая мониторинга дополнительного профессионального образования представляет собой многоуровневый квалиметрический мониторинг с применением НИТей (новых информационных технологий) и интернет-сервисов, формирование технологической карты мониторинга.

Принцип многоканальности обеспечивается различными сервисами:

- Документы «Google» (www.google.ru) используются для создания веб-форм тестов, анкет, опросов и др. Можно осуществить быстрый анализ ответов и автоматические отчеты. Возможно следить за ответами в режиме реального времени и анализировать данные в Google Таблицах или других приложениях.

- Ресурсы «Survey Monkey» (www.surveymonkey.ru) – это сервис шаблонов различных опросов для оценки эффективности деятельности организаций, уровня удовлетворенности слушателей, преподавателей, опросы в сфере академических исследований и т.п.

- Ресурсы «Survio» (<http://www.survio.com>) – это сервис программного обеспечения для исследования удовлетворенности пользователей, получения отзывов, маркетингового исследования, осуществления анализа образовательного процесса, чтобы сделать обучение интересным, отследить прогресс обучения, помочь общению преподавателя и слушателя, а также проверить потенциальных кандидатов в эксперты, оценить деятельность сотрудников и собрать общественное мнение.

В целях развития и продвижения мониторинговых исследований также может использоваться QR Coder, представляющий собой двухмерный штрих-код (бар-код), предоставляющий информацию для быстрого ее распознавания с помощью камеры на мобильном телефоне. При помощи QR-кода можно закодировать любую информацию, например, текст, опрос, ссылку на сайт или иной ресурс.

Технологическая карта мониторинга имеет вариативную основу, которая изменяется в соответствии с параметрами использования интернет-сервисов.

В качестве потенциальной части региональной модели мониторинга выступает «конструктор дополнительных профессиональных программ», который предназначен для автоматизации и унификации процесса проектирования программ дополнительного профессионального образования.

В качестве основных процессов, которые автоматизирует система выступают: проектирование, автопроверка и утверждение учебных планов и программ; автоматизированное построение учебных планов и программ; проверка на соответствия требованиям к учебным программам и программам ДПО; проектирование контрольно-оценочных материалов; гибкое управление доступом к системе на основе ролей.

Внедрение названного программного комплекса позволяет: унифицировать технические формы программ ДПО; сформировать и обеспечить единую, соответствующую законодательству, структуру программ ДПО; автоматизировать трудоемкие операции и ускорить процессы проектирования и экспертизы за счет использования электронного

документооборота; повысить оперативность и эффективность контроля за качеством программ ДПО; автоматизировать подготовку отчетов и статистических данных; повысить прозрачность процессов и разграничить ответственность сотрудников; обеспечить доступность всей необходимой информации заинтересованным сторонам.

Программное обеспечение автоматически выполняет контроль корректности вводимых данных, а также техническую работу, связанную с переносом данных из учебных планов и других рабочих программ. Таким образом, разработчик освобождается от рутинной работы и может сконцентрировать усилия на творческой части процесса. Результатом работы программы являются документы, хранящиеся в централизованной базе данных. Документы могут быть выведены в электронные или печатные формы с целью передачи в библиотечные фонды или для предоставления слушателям. Документы могут использоваться для представления экспертам в области содержания образования при осуществлении процедур оценки качества ДПО. Имеется возможность получать статистические отчеты о наличии / отсутствии рабочих программ и анализировать готовность образовательной организации к учебному процессу.

Инструментарий мониторинга дополнительного профессионального образования включает такие квалитетрические инструменты количественной и качественной направленности: анкета, устный опрос, отзывы на форуме, экспертные оценки и т.д. Например, вопросы анкеты по сбору информации о качестве программы ДПО, в реализации которой принял участие респондент, могут быть сформулированы широко и сгруппированы следующим образом: предыдущий опыт повышения квалификации (где, когда и как часто?); самостоятельность и мотивы выбора ДПП; содержание ДПП (оценка новизны и практикоприменимости); методическое сопровождение программы.

Анкета 1 включает три открытых вопроса. Они носят общий характер и апеллируют к эмоциональной сфере слушателя: «Что лично Вам понравилось в данном курсе?», «Что лично Вам не понравилось в данном курсе?», «Что, по Вашему мнению, следовало бы добавить к содержанию данного курса?». Ответы на эти вопросы позволяют крупными мазками обрисовать образовательный процесс глазами слушателей.

В анкете 2 открытые вопросы (что понравилось / не понравилось?) заменены на один полуоткрытый: «Какие достоинства и недостатки можно отметить в прослушанной программе?». Меню ответов выглядит следующим образом: высокий / низкий профессиональный уровень преподавателей; новое в содержании / устаревшее содержание теоретической части программы; содержание программы применимо/малоприменимо (неприменимо) в практической деятельности; понятные и доступные формы изложения материала / слишком академичная манера подачи материала; использование / игнорирование современных информационно-коммуникационных технологий в обучении; психологически комфортная / некомфортная атмосфера для слушателей.

Открытые вопросы анкеты № 2 по сравнению с анкетой № 1 сформулированы конкретнее и в меньшей степени апеллируют к эмоциям:

- «Какие профессиональные проблемы остались нерешенными в результате обучения по данной программе?» - этот вопрос рассматривается как контрольный, уточняющий по отношению к закрытым и полуоткрытым вопросам, касающимся оценки содержания пройденной ДПП.

- «Какие темы программ повышения квалификации представляют для Вас профессиональный интерес?» - ответы позволяют установить образовательный запрос слушателей.

- В качестве варианта открытого вопроса в конце анкеты выступает просьба оставить комментарий относительно пройденной программы. Это дает возможность слушателю высказать свое мнение, выразить отношение к программе, процессу обучения, преподавателю, ответить на незадаанные вопросы.

Количество развернутых ответов по существу задаваемых вопросов позволяет составить представление о количестве слушателей, рефлексирующих по поводу процесса и

результата повышения квалификации. Проявлением заинтересованности в установлении неформального диалога с неравнодушными слушателями является использование метода фокусированного группового интервью и размещение анкеты на сайте Региональной общественной организации «Единая независимая ассоциация педагогов» города Москвы (РОО «ЕНАП»). Благодаря этому актуальные и бывшие слушатели получили возможность оценить отсроченный эффект обучения по программам повышения квалификации. На просьбу организаторов энергичнее прочих откликнулись учителя тех предметных специализаций, предметные ассоциации которых проявили заинтересованность в перманентном повышении качества программ ДПО. Добровольное, индивидуальное (вне группы), комфортное (не лимитированное по времени) заполнение анкеты почти в два раза удваивает количество ответов на открытые вопросы и существенно влияет на их качество.

Дальнейшая трансформация анкет напрямую связана с разработкой и введением в действие внутреннего нормативного документа МИОО: «Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ» [5]. Этот документ составлен на основании действующего законодательства об образовании [6] и с учетом особенностей современных нормативных требований к системе ДПО, заключающихся в предоставлении организациям самостоятельности в разработке ДПП. Эта самостоятельность обусловлена отсутствием стандартов дополнительного профессионального образования, отказом от документов государственного образца, наличием только рамочных требований к структуре программ.

Анкета № 3 представляет собой опросник, основанный на модульном принципе. Это позволяет, сохраняя высокую стандартизацию (совместимость, сопоставимость), вставлять модули, отражающие специфику отдельных групп слушателей.

Из предыдущих анкет сохранены вопросы, направленные на выявление «возвращаемости» слушателей (предыдущий опыт повышения квалификации, готовность вернуться в МИОО на повторное обучение). Меню ответов на вопросы, задаваемые с целью выяснения образовательного запроса и профессиональных дефицитов слушателей, сформулировано с опорой на профессиональный стандарт «Педагог» и требования ФГОС.

Впервые респондентам было предложено оценить полноту и достоверность представления (аннотации) ДПП в региональном реестре дополнительных профессиональных программ, а также соотнести реальное содержание с заявленными темой и целями. Подробно исследуется процесс реализации программы. Слушателям задаются вопросы: какие формы обучения были использованы и какие оказались наиболее эффективными для достижения планируемых результатов обучения; каким образом была организована самостоятельная работа, она выполнялась в аудиториях в присутствии преподавателя или вне аудиторий, каков был ее объем, задавался ли преподавателем алгоритм ее выполнения, насколько оперативно она проверялась и комментировалась; каков был формат использования портала информационной поддержки обучения mioo.seminfo.ru; достаточно ли было методическое сопровождение реализации программы; какова форма итоговой аттестации.

Совершенно иначе, чем в прежних анкетах, сформулированы вопросы о мотивации слушателей. Если раньше это был полуоткрытый вопрос (выбор из предложенных вариантов ответов, плюс возможность сформулировать собственный), то теперь это два открытых вопроса («на входе» и «выходе»). В начале обучения задаются вопросы: «*Как заявленные цели программы соответствуют задачам Вашей профессиональной деятельности?*» и «*Какой результат Вы рассчитываете достигнуть по окончании обучения по данной программе?*». В конце обучения предлагается ответить: «*Какие предварительные результаты Вы ожидаете от новых знаний и умений, полученных в ходе обучения по данной программе?*» и «*Какие содержательные компоненты данной программы самые нужные для Вашей работы?*».

Эти вопросы непосредственно обращены к слушателям и косвенно – к преподавателям. Слушателям они задаются, чтобы выявить долю внутренне- мотивированных, осознающих свои профессиональные дефициты и цель обучения, а значит способных оценить, была ли она достигнута. Их суждения представляют наибольший интерес для организации, осуществляющей внутреннюю оценку качества.

Одновременно эти вопросы подталкивают преподавателей представить планируемые результаты и цели обучения. Такое представление имеет смысл, если при проектировании ДПП цель была определена правильно, она конкретна, достижима и измерима, значима для профессиональной деятельности слушателя и соотносима со сроком обучения. Достижение такой цели требует насыщения обучения практическими занятиями, интерактивными формами обучения.

Таким образом, комплексный мониторинг качества региональной системы ДПО не должен ограничиваться изучением только удовлетворенности слушателей качеством ДПП, но включать контроль за дифференцированными результатами промежуточной и итоговой аттестации слушателей (сколько слушателей освоили те или иные компетенции), осуществляемый посредством использования разнообразного социологического инструментария (анкетирование – сплошное/выборочное, входное/выходное, тестирование, интервью, диагностические карты и т.д.), оценку/самооценку работы профессорско-преподавательского состава, мнение работодателей о качестве обучения на курсах ПК.

Значительным этапом реализации модели является *информационное сопровождение мониторинга*, которое включает формирование и поддержку баз данных, интерпретацию результатов исследований, формирование и поддержка баз статистической информации, информационная поддержка, трансляция данных мониторинга на региональном уровне.

Как *результат мониторинга* выступают данные, определяющие показатели дисперсии (отклонение от среднего значения) качества ДПО, актуальное состояние системы ДПО, фактические данные и основания для принятия управленческих решений по вопросам функционирования и развития региональной системы ДПО, формируются базы статистических данных.

Таким образом, следует констатировать, что базовая модель мониторинга качества региональной системы ДПО отражает единство внутреннего и внешнего многофакторного и многоуровневого мониторинга, направленного на образовательные организации, предоставляющие услуги ДПО педагогическим работникам; образовательные программы ДПО; педагогическое и экспертное сообщество ДПО; образовательные интересы целевых групп слушателей. Мониторинг качества региональной системы ДПО, являясь атрибутивным компонентом региональной системы управления качеством, позволяет осуществить диагностику состояния системы дополнительного профессионального образования, определить векторы развития, произвести сбор, обработку и хранение статистических данных, проводить систематическое и регулярное отслеживание изменений динамических показателей, выявить как точки «роста» системы дополнительного профессионального образования, так точки «давления», влияющих на процессы управления качеством дополнительного профессионального образования в регионе.

1. Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития/ С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 240 с. (115-145)

2. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26 (22)

3. Конаржевский Ю.А. Совершенствование функций внутришкольного управления. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 133 с. (95)

4. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с. (53-55)

5. Лебедев В.В., Мансурова С.Е., Расташанская Т.В. Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ. ГАОУ ВПО МИОО, 2014.

6. Приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»; Методические рекомендации Минобрнауки России от 22 января 2015 г. № ДЛ-1/05 по разработке основных образовательных программ с учетом соответствующих образовательных стандартов.

7. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Управление качеством образования: вхождение в проблему. – Челябинск: ПО «Книга», 1995. – 105 с.

8. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.-Л.: Наука, 1966. – 301 с. (19)

УДК 37.014

Актуальность общественно-профессиональной экспертизы программ дополнительного профессионального образования

Тимофеева Анастасия Викторовна, учитель биологии, ЧУ СОШ «Славянско-англо-американская школа «Марина»», г. Москва, e-mail: A_B_T@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос оценки качества программ дополнительного профессионального образования, который до настоящего времени остается недостаточно разработанным. Основной задачей в данном контексте выступает разработка критериально-оценочного инструментария экспертизы дополнительных профессиональных программ, который бы отвечал характеристикам объективности и обоснованности.

Ключевые слова: общественно-профессиональная экспертиза, дополнительное профессиональное образование, качество образования, современные квалификационные требования.

Relevance of public and professional examination of programs of additional professional education

Timofeeva Anastasia Viktorovna, teacher of biology, CHU SOSH "Slavic-Anglo-American school "Marina", Moscow

Summary. In article the question of an assessment of quality of programs of additional professional education which remains insufficiently developed so far is considered. As the main objective in this context development of criteria and estimated tools of examination of additional professional programs which would answer characteristics of objectivity and validity acts.

Keywords: public and professional examination, additional professional education, quality of education, modern qualification requirements.

В настоящее время на развитие системы образования существенное влияние оказывает динамика изменения социально-экономических условий, достижения науки, развитие техники и современных, в том числе информационных, технологий, что обуславливает формирование новой системы требований к специалистам. В этой связи, риск отраслевой и технологической безработицы возможно снизить за счет системы дополнительного профессионального образования, призванной решать задачи повышения профессиональной квалификации кадров. Поэтому стабильность и актуальность системы дополнительного профессионального образования, которые обеспечиваются качеством дополнительных профессиональных программ, прямо влияют на уровень профессионализма кадрового ресурса отраслей, в том числе образования.

Однако в рамках действующего законодательства, вопрос качества дополнительных профессиональных программ становится наиболее острым, поскольку согласно ст. 92 Федерального закона от 29.12.2012 г № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» государствен-

ная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, за исключением образовательных программ дошкольного образования, а также по основным образовательным программам, реализуемых в соответствии с образовательными стандартами. Что означает, фактическое отсутствие контроля со стороны государства за качеством подготовки и содержанием дополнительных профессиональных программ. То есть с одной стороны, образовательные организации получили огромное количество академических свобод в проектировании программ дополнительного профессионального образования, а с другой стороны, отсутствуют единые подходы к их оценке. Тем самым вся ответственность за оценку качества дополнительных образовательных программ лежит на разработчиках и реализаторах этих программ.

В связи с отсутствием государственной аккредитации дополнительных профессиональных программ возникает необходимость в общественно-профессиональной экспертной оценке данных программ и в этом случае, общественно-профессиональная экспертиза выступает как первая ступень объективности.

На секции «Конкурентоспособность российского образования» III Социального Форума России в октябре 2013 года организации всех видов профессионального образования говорили о необходимости единой прозрачной системы требований к качеству, которая коррелировалась бы с критериями мировых рейтингов, стимулировала повышение эффективности использования выделяемых ресурсов, способствовала росту имиджа образования внутри страны и мотивировала коллективы образовательных организаций на получение конкурентоспособных на международном уровне результатов.

Несмотря на то, что в профессиональном образовании уже накоплен некоторый опыт независимой оценки на основе разных моделей и разными по своему типу организациями, но формирование самой системы еще только начинается. На основании действующего законодательства для высшего и среднего профессионального образования сохранен институт государственной аккредитации, поэтому независимая оценка качества является дополнительным показателем, который позволяет образовательным организациям подтвердить свой статус в условиях конкурентных отношений в области образовательных услуг. Однако для дополнительного профессионального образования в современных условиях общественно-профессиональная экспертиза является главным способом признания программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки [1].

В связи с этим возникает необходимость в создании определенной системы общественно-профессиональной экспертной оценке названных программ, которая стала бы механизмом управления качеством дополнительных профессиональных программ, что в свою очередь предполагает разработку модели общественно – профессиональной экспертизы дополнительных профессиональных программ, выявление основных требований к программам, определение стандартов экспертной оценки соответствия программ установленным требованиям, создание программ подготовки экспертов для проведения общественно-профессиональной экспертизы дополнительных профессиональных программ. За основу для этой работы могут быть приняты европейские стандарты гарантий качества образования ENQA, CQAF.

Общественно-профессиональная экспертиза осмыслена в научных исследованиях, методических разработках, педагогической практике как элемент системы государственно-общественного управления образованием. Государственно-общественное управление в отечественной педагогической теории новейшего времени представляет собой самостоятельное направление исследований, связанное прежде всего с проблемами модернизации образования, развитием инновационных процессов (О. Е. Лебедев, А. А. Седелников, А. Н. Поздняков). Как самостоятельное направление исследований,

общественная экспертиза представлена в работах петербургской научно-педагогической школы в публикациях специалистов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, в проектной деятельности Общественного института развития школы (ОИРШ).

Вопросам общественно-профессиональной экспертизы были посвящены работы отечественных исследователей, таких как М.В. Никитин, И.П. Смирнов, которые разработали механизмы государственно-частного партнерства для повышения роли общественной составляющей при управлении профессиональным образованием; О.С. Анисимов, Н.Е. Архангельский, В.П. Беспалько, Г.В. Воробьев, А.А. Деркач, В.В. Краевский, А.И. Пискунов, В.М. Полонский, Т.В. Сидорина, С.С. Татарченкова, В.С. Черепанов и др. определили общее понимание сути экспертного метода и экспертизы в целом; философские и методологические основания экспертной деятельности представлены в работах Н.Г. Алексеева, О.С. Анисимова, В.И. Слободчикова, М.В. Занина, Р.М. Ильясова, Г.Н. Прохументовой, А.Н. Тубельского и др., в их трудах определяются, обосновываются функции, содержание, методы, средства и процедуры экспертизы.

Работы ученых Т.Л. Барышова, Т.В. Сильченко, Н.Н. Крылова, Е.В. Ильяшенко, С.Н. Ширококов, В.П. Киселева М.Е. Торшинин в области мониторинга, аудита и системы оценки качества подготовки специалистов, Ю. Б. Рубина в области общественно-профессиональной оценки качества образования и работы В.А. Болотова, А.Н. Лейбович, А.М. Новикова, О.Н. Олейниковой, О.Е. Пермякова, С.В. Менюковской, Я.Я. Боренго в области создания федеральных и региональных систем качества профессионального образования создали предпосылки в изучении вопроса развития деятельности образовательных учреждений на основе оценки качества образовательных услуг.

В трудах Г.Г. Азгальдова, В.И. Андреева, С.Г. Емельянова, А.Г. Варжапетяна, Г.И. Коршунова, А.А. Вербицкого, Г.С. Ковалевой, Е.А. Кудряшова, Д.Ш. Матрос, В.Н. Тисенко, В.П. Панасюка, А.Г. Ивахненко, Н.А. Селезневой, Я.Я. Голоты, Е.Г. Семенов, В.П. Симонова, А.И. Субетто, Л.Т. Турбовича, В.К. Федюкина, Н.Н. Рожкова, В.С. Черепанова рассматриваются вопросы, посвященные оценке качества как продукции, так и услуг, управлению качеством подготовки и переподготовки специалистов, методологическим аспектам квалиметрии. Однако существующие подходы не в полной мере учитывают влияния современных условий при реализации программ дополнительного профессионального образования [2,3].

Проведенный анализ показывает, что несмотря на многочисленные исследования, на сегодняшний день вопрос оценки качества программ дополнительного профессионального образования остается недостаточно разработанным. Главной задачей, в этой связи, выступает разработка критериально-оценочного инструментария экспертизы дополнительных профессиональных программ, который бы отвечал характеристикам объективности и обоснованности. Экспертиза программ должна представлять установление соответствия или несоответствия нормативным требованиям, предъявляемым к данным программам. Объективность и обоснованность показателей оценки должна определяться нормативно-правовыми документами, которые регламентируют систему дополнительного образования.

1.Анискина Н.Н. Формирование единых требований для оценки качества ДПО. Статья [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dpo-edu.ru/wordpress>

2.Бегенина Е.В. Общественно-профессиональная экспертиза, как фактор повышения качества образования // Качество образования, критерии эффективности, экспертные оценки. – 2013. – № 8. – С.9-17

3.Бегенина Е.В. Общественно-профессиональная экспертиза как фактор повышения качества образовательного процесса: автореф. канд. пед. наук. М., 2011. 23 с [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya>

obshchestvenno-professionalnaya-ekspertiza-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obrazovatel'nogo-protssesa

4.Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие /Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.

УДК 378.14

Интегративные курсы в системе профессиональной подготовки бакалавров педобразования из числа слушателей СПО – веление времени

Чернецова Наталья Леонтьевна, к.п.н., доцент кафедры технологии и профессионального обучения института ФТиИС ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: natacherne@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к обучению бакалавров педагогического образования из числа слушателей СПО на кафедре технологии и профессионального обучения МПГУ. Обсуждаются вопросы разработки и внедрения в учебный процесс интегративных курсов по предметной подготовке с целью повышения качества обучения, совершенствования профессиональных компетенций и личностного роста обучающихся. Автор формулирует проблемные вопросы, требующие дальнейшего конструктивного обсуждения.

Ключевые слова: бакалавры педагогического образования; образовательные программы; интегративные курсы; качество обучения; индивидуальная траектория развития; совершенствование профессиональных компетенций.

Integrative course in the system of professional training for teachers bachelors amongst students with the diploma of secondary vocational education – is the need of the your

Chernetsova Natalya Leontyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of technology and vocational education of institute FTIIS FGBOU WAUGH of MPGU «Moscow Pedagogical State University»

Abstract. The article contains information about ways of training for teachers Bachelors amongst students with the diploma of secondary vocational education at the Department of Vocational Training MSPU. The questions of development and implementation of the integrative course into the training process is being discussed. It's goal is to improve the quality of professional training and personal growth of the students. The author points at the problematic issues, which demand further discussion.

Keywords: Teachers Bachelors; education programs; integrative course; quality of training; individual development trajectory; development of professional competences.

Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. С. И. Гессен

Модернизация системы профессионального образования, обусловленная масштабными изменениями в жизни российского общества, на первый план выдвигает новые задачи в области определения содержания, форм и методов работы с обучающимися всех ступеней. Эффективное решение поставленных задач образовательными учреждениями различного уровня, в большей степени, зависит от квалификации и профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава, педагогов-организаторов, мастеров производственного обучения, которые напрямую связаны с подготовкой квалифицированных кадров для различных сфер высокотехнологичного производства. Современное промышленное производство предъявляет высокие требования к профессиональным качествам своих работников, которые должны уметь работать в команде, быть мобильны, готовы к качественному изменению содержания сво-

его труда, способны к нестандартной трудовой деятельности, ответственны и самостоятельны в принятии решений.

Поэтому поиск оптимальных решений для построения модели технологического образования подготовки бакалавров в направлении интеграции современной науки и техники является актуальной. В связи с этим опыт подготовки бакалавров педагогического образования очно-заочной формы обучения из числа слушателей СПО на кафедре технологии и профессионального обучения ИФТИС МПГУ, ориентированных на более высокую ступень профессионального образования, имеющих многолетний стаж работы по подготовке рабочих специалистов, заслуживают особого внимания.

Отличительной особенностью подготовки этой категории студентов является то, что обучение в вузе они совмещают с профессиональной деятельностью, работая в ГБОУ СПО ЖК № 52, большую часть учебного материала им приходится осваивать самостоятельно, используя базовые знания, полученные ранее в средних профессиональных учебных заведениях. Учитывая существующие в профессиональном образовании тенденции, содержание образовательной программы должно обеспечить опережающий характер профессиональной подготовки бакалавров из числа студентов СПО и сформировать индивидуальную образовательную траекторию каждого с учетом его профессиональных интересов и склонностей.

В сложившейся ситуации мы отказались от наполнения учебного плана большим количеством учебных дисциплин, которая ведёт к дублированию учебного материала, снижает мотивацию обучения, вызывает определенные трудности применения полученных знаний в практической деятельности, потому что часто практико-ориентированные задания различного уровня сложности имеют комплексный характер и требуют интеграции знаний из разных учебных дисциплин. Первые попытки обосновать интегративный подход в образовании были предприняты известными педагогами Я.А.Коменским, И.Ф. Гербартом, К.Д. Ушинским, но и по сей день продолжают поиски ключевой идеи интегрированной системы обучения, обсуждаются преимущества и недостатки принципа интеграции в образовании. Например, П.С. Лернер отмечает, что «интегративные курсы способствуют устранению второстепенного материала, излишней детализации и конкретизации, выделению главного, работающему именно на образованность, на формирование мировоззренческой картины бытия и деятельности людей». [1, с.8.]

Приступая к разработке интегративного курса «Прикладная механика» для слушателей 2 курса СПО очно-заочной формы обучения, используя основные идеи интегративного подхода в образовании, мы руководствовались тем, чтобы, с одной стороны, дать системное представление о предметных дисциплинах в теоретическом аспекте, усилив их мировоззренческую и практическую направленность; с другой – представить знания в совокупности с другими учебными дисциплинами, позволяющими повысить умственную активность обучающихся, развить их политехнический кругозор и технологическую культуру. Не вдаваясь в подробности деталей проектирования ИК, отметим лишь, что мы отказались от копирования традиционно преподаваемых курсов «Основы материаловедения», «Теоретическая механика», «Теория механизмов машин», «Технология обработки материалов», составили пакет практико-ориентированных заданий разного уровня сложности с учетом профессиональных интересов и базовых знаний обучающихся, разработали фонд оценочных средств.

Апробация интегративного курса «Прикладная механика», проходившая в октябре-декабре 2015 года, показала, что ИК облегчает восприятие учебного материала, расширяет образовательное поле учебных дисциплин, повышает качество обучения, создает в процессе обучения реальные условия для выработки профессиональных компетенций, способствует личностному и профессиональному росту бакалавров очно-заочной формы обучения.

Нельзя не отметить и трудности, с которыми мы столкнулись. Они связаны в первую очередь с проблемой выработки критериев оценки успешности освоения ИК, а именно оценки практических умений решать технологические задачи различного класса сложности.

Несмотря на отмеченные недостатки, считаем, что в целом интегративные курсы в системе профессиональной подготовки бакалавров из числа студентов очно-заочной формы обучения СПО – веление времени. Интеграция учебных дисциплин с техникой, технологией, педагогическими науками не только повышает эффективность процесса обучения, способствует развитию профессиональных компетенций ПК-1; ПК-3; ПК-8, но и помогает выстроить гибкую индивидуальную образовательную траекторию студентов.

На наш взгляд требуют дальнейшего конструктивного обсуждения вопросы, связанные с возможностью включения ИК в образовательное пространство. Перечислим лишь некоторые из них: общее количество часов, выделяемое на каждый интегративный курс (ИК) в учебном плане и соотношение лекционных, лабораторно-практических часов, а также времени, отводимого на самостоятельную работу; последовательность прохождения ИК по учебному плану; списки спецкурсов, дисциплин по выбору, дополняющих ИК; курсовые работы с элементами исследовательского характера, которые студенты выполняют не менее 2-х семестров, с последующей публичной защитой; уточнение разного вида практик; использование возможностей информационной среды института; возможность вариативности ИК, учитывающей уровень базовой (отраслевой) подготовки бакалавров очно-заочной формы обучения.

1. Лернер П.С. Начала фреймворга представления интеграции содержания учебных дисциплин в системе непрерывного образования. М.: 2010. 12 с.
2. Чернецова Н.Л. Якушева Т.Г. Совершенствование подготовки бакалавров педагогического образования технологического профиля из числа выпускников образовательных организаций СПО в новых условиях. Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сборник Статей Седьмых Всероссийских Шамовских Педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. /Отв. ред. С.Г.Воровщиков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2015. С. 196-199.

УДК-377

Педагогическая поддержка социально-профессиональной адаптации выпускников колледжа строительного профиля

Подчалимов Михаил Михайлович, заместитель директора ОБОУ СПО «Курский монтажный техникум», г. Курск, E-mail :shakur07@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются факторы, определяющие социально-профессиональную адаптацию (СПА) выпускников колледжа строительного профиля в условиях производства, характеризуется система педагогической поддержки социально-профессиональной адаптации и способы её осуществления.

Ключевые слова: социально-профессиональная адаптация; полисубъектная педагогическая поддержка; взаимодействие учреждений СПО и производства.

The pedagogical support of social and professional adaptation of college graduates of a construction profile

Mikhail Mikhailovich Podchalimov the deputy director of Kursk assembly technical school

In the article the factors defining the social and professional adaptation (SPA) of college graduates of a construction profile in conditions of production are considered, the system of pedagogical support of social and professional adaptation and ways of its realization are characterized.

Keywords: the social and professional adaptation (SPA), pedagogical support, the interaction of establishments of average professional education and production.

Учреждения СПО, опираясь на новую методологию ФГОС с учетом формирующегося набора профессиональных стандартов, призваны обеспечить расширение вариативной, практико-ориентированной части профессиональных образовательных программ; предоставить возможность для обучающихся получения и сертификации нескольких квалификаций, сместить акценты в образовательных программах с квалификации на компетенции. Модернизация процесса подготовки рабочих и специалистов требует внедрения ведущих идей сетевого взаимодействия, кластерного подхода, дуальной системы обучения. Вышеназванные направления деятельности приобретают особую актуальность для учреждений СПО строительного профиля в связи с принятием «Стратегии инновационного развития строительной отрасли РФ на период до 2020 года» (далее - «Стратегия»). «Стратегия» ориентирует на необходимость подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов, способных не только своевременно решать производственные задачи, но и готовых к разработке новейших технологических проектов, концепций, прогнозов развития строительного производства на ближайшую и отдаленную перспективы, способных к инновационной деятельности, к непрерывному самообразованию, личностному саморазвитию.

Однако в сложившейся практике модернизации системы СПО одной из актуальных проблем, которая требует безотлагательного решения, характеризуется особой социальной значимостью и в то же время теоретической неразработанностью, является проблема педагогической поддержки социально-профессиональной адаптации (СПА) выпускников профессиональных образовательных организаций строительного профиля в условиях производства. Актуальность названной проблемы определяется задачами оптимизации процесса СПА выпускников к производственной деятельности в условиях инновационных преобразований в строительной отрасли.

Анализ исследований (А.Э. Ишкова, Т.А. Кухарева, Л.В. Мардахаев, Е.И. Русакова, И.В. Рытова, М.Г. Синякова, Е.А. Черникова, Е.Г. Черникова, Н.В. Цегельная и др.) показывает, что социально-профессиональная адаптация (СПА) наиболее часто трактуется в контексте взаимодействия социально-производственной среды и личности на ее начальном этапе включения, интеграции в названную среду. К содержанию СПА авторы относят принятие начинающим работником целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, его функционирование и развитие в профессии. Подчеркивается важность освоения и выполнения непосредственных профессиональных обязанностей, предполагающих реализацию определенных трудовых приемов и действий в соответствии с конкретными организационными условиями и требованиями, а также гармоничное вхождение человека в систему внутригрупповых отношений, выработка образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данной профессиональной среды.

Согласно Е.И. Русаковой, И.В. Рытовой, М.Г. Синяковой, результатом процесса адаптации является достижение оптимального соответствия профессиональной готовности, профессионально-личностного потенциала молодого специалиста требованиям, предъявляемым к его деятельности профессией и особенностями производственного коллектива. Социально-профессиональная адаптация измеряется временем, которое требуется выпускнику для достижения нормативного уровня выполнения профессиональной деятельности. По мнению исследователей (Русакова Е.И., Синякова М.Г. и др.), продолжительность адаптации в зависимости от квалификации и должности, которую работник занимает, а также от особенностей производственной организации может занимать по времени от одной недели до 1-2 лет

В коллективной монографии «Научные основы взаимосвязи профессионального образования и производства» (авторы Айтуганов И.М., Дьячков Ю.А., Корчагин Е.А., Матухин Е.Л., Сафин Р.С., Сучкова Т.В под общей редакцией Г.В. Мухаметзяновой. Казань: КГАСУ, 2009. - 250 с.), а также в результате выполненных нами исследований

на базе строительных организаций г. Курска, г. Железнодорожска, г. Курчатова выявлены значительные профессиональные затруднения выпускников учреждений СПО строительного профиля, которые выражаются прежде всего в недостаточном уровне профессиональной компетентности, низком уровне субъектно-личностного опыта социально-профессиональной адаптации, неготовности к непрерывному профессиональному росту. К тому же нами определены значительные недостатки в условиях производственной деятельности выпускников, что существенно затрудняет их профессионально-личностное саморазвитие и социально-профессиональную адаптацию. Для целого ряда строительных организаций характерны низкий уровень профессиональной культуры специалистов и рабочих, низкое качество услуг в области повышения их квалификации, отсутствие службы наставничества. Отмечается слабое взаимодействие учреждений СПО и строительного производства в решении проблемы оптимизации социально-профессиональной адаптации выпускников в целях повышения уровня их конкурентоспособности на региональном рынке труда.

Как показало наше исследование, социально-профессиональная адаптация выпускников учреждений СПО строительного профиля в условиях производства детерминирована совокупностью внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов при доминировании последних. Ведущими внешними факторами, влияющими на процесс СПА являются: уровень материального благосостояния, престиж профессии строителя в обществе, средства массовой информации, профессионально-образовательная среда, взаимодействие учреждений СПО и строительных организаций. Ведущими внутренними факторами выступают: фактор мотивации, фактор профессиональных ценностей и профессионально-значимых качеств, субъектно-личностный опыт СПА, адаптационная компетентность выпускника, его готовность к непрерывному самообразованию.

В условиях производства, которое не обеспечивает необходимых условий для интеграции начинающего выпускника в профессию, его социально-профессиональная адаптация осуществляется преимущественно за счет внутренних резервов личности. Социально-профессиональная адаптация происходит при низком уровне профессиональной готовности, поэтому наряду с освоением норм и требований новой для начинающего работника деятельности в условиях конкретной строительной организации продолжается обучение основам профессиональной деятельности. В процессе реализации профессиональной деятельности начинающий работник приобретает необходимые знания и умения для успешного решения профессиональных задач в строительной отрасли. Однако социально-профессиональная адаптация не всегда сопровождается направленностью ценностно-смысловой сферы личности начинающего работника на инновационную профессиональную деятельность.

В ходе исследования выявлены противоречия, препятствующие социально-профессиональной адаптации выпускников учреждений СПО строительного профиля: между декларируемой заботой о начинающем (молодом) работнике и реальным положением дел в производственной среде строительной отрасли (низкий уровень заработной платы, низкий престиж профессии строителя в обществе, отсутствие службы наставничества); между социальными запросами общества, требующего инновационной направленности профессиональной деятельности строителя, способности к реализации задач инновационного развития строительной отрасли, и традиционной системой подготовки будущего строителя; между сформированным в процессе профессиональной подготовки представлением о профессионально важных качествах строителя и реальной низкой оценкой наличия необходимых качеств у выпускников учреждений СПО строительного профиля; между требованиями профессии «строитель», а также современной практики строительного производства к личности выпускника и низким уровнем развития профессионально значимых качеств, субъектно-личностного опыта СПА, адаптационной компетентности начинающих работников строительного произ-

водства. Основное противоречие этого периода заключается в несоответствии уровня профессиональной подготовки, субъектно-личностного опыта СПА начинающего работника и требований, предъявляемых к нему социально-производственной средой.

Таким образом, усложняют процесс социально-профессиональной адаптации выпускников проблемы и противоречия как в функционировании системы среднего профессионального, так и сложности и противоречия строительного производства, а также трудности и противоречия взаимодействия учреждений СПО и строительного производства. Поэтому существующая практика СПО строительного профиля диктует необходимость создания многоуровневой (региональной, муниципальной, локальной, субъектно-личностной) системы полисубъектной педагогической поддержки СПА выпускников учреждений СПО в условиях производства.

Основы теории педагогической поддержки разработаны О.С. Газманом. В дальнейшем они получили развитие в научных трудах А. Т. Анохина, И. Г. Антиповой, А.Г. Асмолова, А.Ф. Березина, Н.А. Галагузовой, И.Ф. Деметтьевой, И.В. Дубровиной, Н.Н. Загрядской, И.Б. Котовой, О.А. Кулягиновой, А.Г. Лидерс, Л.Я. Олиференко, Л.А. Петровской, Т.А. Строковой, Е.Н. Шиянова, Г.Н. Штиновой, Т.И. Шульги и др., которыми были исследованы механизмы, виды, способы и условия поддержки субъектов образования. Философские и культурологические аспекты проблемы исследованы Н. Крыловой. О.С. Газман был убежден, что педагогическая поддержка является самоценной, самостоятельной профессиональной деятельностью по созданию условий для саморазвития человека.

Согласно О.С. Газману, поддерживать в человеке надо то, что имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживать следует процессы развития самостоятельности, индивидуализации и самоопределения личности. При этом понятие педагогической поддержки рассматривается ученым как педагогическая деятельность, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи человеку в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением.

Отсюда основная миссия педагогической поддержки, а также способов ее осуществления, на наш взгляд, – оказать помощь личности в ее непрерывном саморазвитии, подкрепить то положительное, что есть в личности, помочь ей обрести уверенность в самодвижении к личностному совершенствованию, удержать от того, что мешает проявлению индивидуальности, ее саморазвитию, направить на самостоятельное решение жизненно важных проблем с использованием собственных субъектно-личностных ресурсов, способствовать с этой целью самоактуализации личностью своего человеческого потенциала, его полному проявлению в деятельности и преодолении жизненных затруднений.

Нельзя не согласиться с Е.И.Исаевым и В.И. Слободчиковым, что поддерживать и развивать следует субъектность, то есть способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также индивидуальность (неповторимость, особенность человека, которая выделяет его из всех других и тем самым позволяет ему оставаться самим собой). Как отмечает Т. А. Строкова, «поддержать можно косвенно, даже не будучи рядом; помочь – только в общении, тесном контакте с человеком, в момент его встречи с трудностью, с которой он самостоятельно не может справиться». В связи с этим приобретает особую актуальность вопрос об индивидуальном характере педагогической поддержки на субъект-субъектной (полисубъектной) диалогической основе.

Опираясь на системный, человеко-ориентированный, субъектно-деятельностный, компетентностный подходы, нами определены задачи педагогической поддержки СПА выпускников на производстве: оказание индивидуальной помощи начинающим работникам в развитии субъектно-личностного опыта СПА, адаптационной компетентности,

способствующей саморазвитию профессионально важных качеств, решению реальных профессиональных и коммуникативных проблем, являющихся барьерами в выполнении норм и функций профессиональной деятельности, препятствиями оптимального вхождения в новую социально-профессиональную среду, в систему внутригрупповых отношений, в целях успешной СПА и дальнейшего непрерывного образования.

В результате исследования установлено, что эффективность педагогической поддержки СПА выпускников на производстве достигается путем соблюдения комплекса педагогических условий: *ценностно-смысловых* (направленность педагогической поддержки на формирование ценностного отношения выпускников к профессиональной деятельности и к процессу самоадаптации на производстве; мотивация выпускников на повышение качества профессиональной деятельности, развитие умений осуществлять ее самоорганизацию, выполнять системный анализ и решение возникающих проблем; мотивация на саморазвитие целостной профессиональной компетенции, включая адаптационную компетенцию, развитие субъектно-личностного опыта СПА; мотивация на развитие умений коммуникативного взаимодействия выпускников, готовности работы в команде); *когнитивных* (формирование системы знаний в области СПА, самоорганизации и построения успешной профессиональной деятельности, коммуникативных взаимодействий; освоение выпускниками системы знаний о способах самоуправления СПА, развития и саморазвития субъектно-личностного опыта СПА; решение производственных задач); *организационно-деятельностных* (полисубъектная разработка и реализация программы СПА выпускников; подготовка и реализация индивидуальных программ СПА; повышение квалификации преподавателей колледжа в целях развития их профессиональной компетентности в области СПА выпускников на производстве); *рефлексивных* (самоанализ выпускниками процесса и результата СПА; коррекция процесса СПА в зависимости от ситуации и полученной оценки и др.).

9 РАЗДЕЛ. ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 372.8

Многополярная дидактическая среда: проектирование, функционирование, развитие

Азевич Алексей Иванович, к.п.н., доцент ГАОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры информатизации образования ИМИЕН, asv44dfg@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются характерные признаки современной многополярной дидактической среды, основные способы ее проектирования и пути поступательного развития.

Ключевые слова: многополярная дидактическая среда; прикладное программное обеспечение; сервисы web 2.0; технические средства обучения.

Multipolar didactic environment: design, operation, development

Azevich Alexey, Ph.D., Associate Professor GAOU VPO "Moscow City Pedagogical University", Associate Professor, Department of Informatization of Education IMIEN

Abstract: the article examines the characteristics of modern didactic multipolar environment, the basic ways of its design and the way of progressive development.

Keywords: multipolar didactic environment; software applications; services web 2.0; technical training.

В ходе совершенствования системы образования созданы необходимые условия для реализации его содержания на основе информационно-коммуникационных технологий. Надо сказать, что они не только способствуют проектированию многополярной дидактической

среды, но и открывают уникальные возможности для ее функционирования и развития. Как известно, дидактическую среду определяют как специально организованную среду, направленную на создание комплекса дидактических условий, облегчающих процесс приобретения обучающимися определенных знаний, умений и навыков по конкретной дисциплине, в которой цели, содержание, методы, а также организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения. Анализируя приведенное определение, стоит выделить его главные понятийные компоненты: специальная организация, комплекс дидактических условий и, кроме того, подвижность и доступность организационных форм. Специальная организация дидактической среды должна быть основана, прежде всего, на дидактических принципах, главный их которых — доступность обучения. Стоит напомнить, что принцип доступности обучения базируется на законах познания. Познание — это непрерывный процесс, проходящий последовательные стадии: от известного к неизвестному, от простого к сложному, от единичного к комплексному. Кроме того, он должен учитывать соответствие учебного материала возрасту, индивидуальным особенностям и уровню подготовленности обучающегося.

Еще один компонент, входящий в понятие дидактической среды, требует уточнения. Речь идет о подвижности дидактической среды. Подвижность среды — это скорость, с которой происходят изменения в ее окружении. Ясно, что она не является застывшей категорией. Дидактическая среда обучения непрерывно обновляется, развивается, совершенствуется исходя из внешних условий.

В последнее время у неё отмечается особый признак, а именно — многополярность. Многополярность — принцип устройства дидактической среды, при котором каждый объект образовательного процесса обладает схожими потенциальными возможностями для решения задач обучения. Поясним это на схеме (рис.1).



Рис. 1 Многополярность дидактической среды

Целеполагание для учителя — главная черта обучения. Ни один деятельностный акт невозможно осуществить без постановки адекватной цели. Далее следует коммуникация, реализация технологии открытия знания, способы его усвоения, применения, пополнения и т.д. Для ученика — ведущий мотив обучения — общение и деятельность. Затем в ходе специального организованного процесса происходит осознание цели, включение в учебную деятельность, формирование знаний, умений и навыков. Как видим, в многополярной дидактической среде два главных полюса — ученик и учитель. Они взаимодействуют, обмениваются ролями, развиваются, находясь постоянно в подвижной дидактической среде.

Какие еще полюсы влияют на эффективность обучающей среды? Конечно, технологии. Именно они создают «каркас» среды, устанавливают и развивают траектории успешного взаимодействия ученика и учителя. Проектирование дидактической среды — это целостный процесс, включающий в себя целеполагание, формирование учебного содержания, выбор формы его реализации, применение технологий создания дидактических средств и т.д. Какие инструменты разработки дидактических средств актуальны

сегодня? Создание средств обучения и, в конечном итоге, дидактической среды обучения, адаптированной и содействующей процессу учения, связано с целенаправленным, заинтересованным отношением преподавателя к самому процессу учения. Среди множества современных технологий выделим главные: прикладное программное обеспечение, сервисы web 2.0 и технические средства обучения.

Накопление программных средств, разработка методики их применения в учебно-воспитательном процессе — важная задача учителя на современном этапе развития образования. Не будем углубляться в перечень компьютерных средств, которыми должен овладеть педагог. Остановимся на единственной компьютерной программе, а именно, на MS Power Point. Насколько полно использует учитель ее многочисленные функции? Как с помощью программы происходит визуализация публичной деятельности?

Какие рекомендации стоит привести в ходе использования программы в учебном процессе? Как известно, MS Power Point — мультимедийное средство, а мультимедиа — одна из наиболее эффективных технологий. Для повышения степени наглядности, интерактивности и динамичности взаимодействия ученика и учителя важно использовать следующие функции программы: вставка графических изображений, звука, видео, анимации, гиперссылок, триггеров. А на этапе продвинутого владения программой и макросов.

В последнее время не менее эффективными средствами разработки дидактических материалов служат сервисы web 2.0. Термин «web 2.0» появился в 2005 году, его автор — Тим О'Рейли. Он определил «web 2.0» как методику проектирования систем, которые путем учета сетевых взаимодействий становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются.

Полифония информационных источников начала XXI века (книги, СМИ, телевидение, Интернет) привела к тому, что людей а priori не может устроить монологическая модель информационной передачи. Какой бы авторитетной и близкой к объективной она ни была, одна точка зрения не может считаться всесторонней и полной. К несомненным достоинствам сетевых сервисов в образовании следует отнести: интерактивность и непрерывность; открытость и гибкость; групповая направленность и инновационность; и, конечно, метапредметность.

Очередными инструментами, поддерживающими эффективное функционирование многополярной дидактической среды, являются технические средства обучения. Перечислим наиболее важные из них: смарт-доски, электронные учебники, образовательные web-квесты, интерактивное рабочее место учителя, мультимедиа, образовательный сайт педагога. Использование современных технических средств обучения должно подчиняться особой методической стратегии, которая характеризуется осмысленностью, педагогической целесообразностью и адекватностью учебной ситуации.

Процесс проектирования, формирования и развития многополярной дидактической среды непрерывен и многогранен. Он тесным образом связан с тенденциями, происходящими в образовании в целом. Во второй половине XX века педагогическая наука, без которой сегодня невозможно эффективно построить дидактическую среду обучения, осуществила переход от инструкционизма, в котором процесс обучения — однонаправленная передача знаний от знающего к незнающему, к конструктивизму. Конструктивизм исходит из того, что обучение — это активный процесс, в ходе которого происходит конструирование знания на основе собственного опыта. Именно опытным путем происходит осмысленное приобретение знаний, которые становятся основой для дальнейшего поступательного развития личности.

Однако в век цифровых технологий на смену конструктивизму приходит новое явление — коннективизм. Коннективизм — это теория обучения в эпоху цифровых технологий, своего рода современная мегадидактика. Она основывается на понятиях хаоса, сети, сложности и самоорганизации. Коннективизм исходит из того, что любое реше-

ние, в том числе, в области образования, принимается на основе быстро меняющихся оснований. Новые знания приобретаются человеком постоянно, и жизненно важно различать разницу между важными и неважными знаниями. Основные принципы коннективизма включают в себя: способность узнавать новое значит намного больше, чем ранее накопленные знания; обучение и познание происходят постоянно — это всегда процесс и никогда состояние; ключевой навык сегодня — способность видеть смыслы и устанавливать связи между областями знаний, концепциями и идеями; своевременность (точность, обновляемость знаний) — необходимая черта современного образования.

Надо сказать, что оно функционирует в качественно новых условиях, нежели это было 30, 20, а и даже 10 лет назад. Технологии развиваются столь стремительно, что школа и учитель не всегда за ними успевают. Многополярная дидактическая среда, формируемая педагогом, — это подвижная развивающаяся категория. Она должна учитывать происходящие глобальные изменения, образовательные инновации и уникальные технологии. Однако, дидактическая среда обучения — это всего лишь средство познания и развития. При всей её нужности и важности она ни в коей мере не может заменить умного, талантливого и неравнодушного учителя!

1. Азевич, А.И. Технологические требования, предъявляемые к учебным презентациям, выполняемым в программе MS Power Point [Текст]/ А.И. Азевич//Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». — М.: МГПУ, 2012. № 2 (24).— С.42-47.

2. Григорьев, С.Г., Гриншкун, В.В. Цели, содержание и особенности подготовки педагогов в области информатизации образования в магистратуре педагогического вуза. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия информатика и информатизация образования. / М.: МГПУ, - 2013, №1(25). С. 10-18.

УДК 37

Международный бакалавриат на уроках информатики в современной школе

Аниканова Кристина Игоревна, ГБОУ Лицей № 1575, учитель информатики, г. Москва, ms.kristina17@mail.ru.

Аннотация: В данной статье рассмотрен процесс подготовки перехода Государственного образовательного учреждения города Москвы Лицея № 1575 на примере проведения уроков информатики к переходу на образовательную программу МБ. Присутствует описание уже выполненной работы педагогами. Описываются нововведения и результаты их использования, которые могут пригодиться другим преподавателям при планировании своих уроков.

Ключевые слова: бакалавриат; оценочные задания; концепции; юнит-планы; критерии оценивания; облачные технологии.

International Baccalaureate at computer science lessons in the modern school

Anikanova Kristina, GBOU Lyceum № 1575 Teacher, Moscow

Abstract: this article describes how to prepare the transition of the educational institutions of the city of Moscow Lyceum № 1575 as an example of lessons of computer science for the transition to the educational program of the International Baccalaureate. There is a description of the work already done by teachers. It describes the innovations and the results of their use, which may be useful to other teachers when planning their lessons.

Keywords: bachelor; assessment task; concepts; unit-gliders; assessment criteria; cloud technology.

Все мы с Вами знаем о том, что детям необходимо ходить в школу, где они получают новые знания, умения и навыки по школьной программе. Также посещают различные кружки дополнительного образования. Около 10-15 лет назад учителя на уроках использовали традиционную систему обучения, включающую классно-урочную органи-

зацию обучения. Тогда не было возможностей более лучше и качественнее донести знания до учащихся. В настоящее время появилось много способов, возможностей и направлений, помогающих не только разнообразить учебный процесс, но и помочь учителю использовать различные формы его организации, повышающие мотивацию к изучению предмета. Сами эти средства на уроке выбираются индивидуально педагогом. Некоторые из них приносят свои результаты, некоторые – нет. Но каждое образовательное учреждение на сегодняшний день вправе самостоятельно выбирать свою образовательную программу.

На примере государственного образовательного учреждения города Москвы Лицея №1575 хотелось бы рассказать о подготовке перехода к направлению МБ в рамках проведения уроков информатики. «Основная цель МБ – это воспитание любознательной, эрудированной и равнодушной молодежи, которая внесет вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения» [1]. Наше образовательное учреждение проходит этапы подготовки для того, чтобы получить статус школы, работающей в направлении МБ. Работа достаточно кропотливая. Посещаются различные семинары по данной теме, осуществляются визиты консультантов данного направления для оценки, выполненной на данный момент, работы. В Лицее № 1575 существует 8 предметных групп педагогов, которые совместно занимаются разработкой планирования уроков, оценочных заданий, политик. Это группы по направлениям дизайна, науки, язык А, язык В, искусство, математика, физическая культура, история и общество. Внутри каждой группы есть руководитель, который следит за работой остальных коллег, посещает собрания руководителей, после которых оповещает коллег о новых решениях и необходимых задачах. Группы работают самостоятельно, но также могут общаться и с друг другом для разработки междисциплинарных проектов. Раз в месяц проводится общее собрание всех работников команды МБ для обсуждения возникших проблем, принятия новых решений, ознакомления с новой информацией о данном направлении. Предмет информатика в рамках данного направления называется дизайн. Сейчас в Лицее предмет в 5-6 классах носит такое название. Планируется вводить его и в 7 классе. В состав нашей предметной группы входит 3 человека. Изучение данного предмета подразумевает различные разработки продуктов, поэтому при работе используется такое понятие, как «цикл дизайнера». Теперь помимо проведения техники безопасности на первом уроке в новом учебном году, учащихся знакомят с этим понятием, чтобы потом в последующем использовать его в своей работе при выполнении заданий.

Цикл дизайнера включает в себя 4 составляющих: исследование; планирование; создание решения; оценивание. Каждый из перечисленных этапов включает в себя определенные подэтапы. Данный цикл предлагался программой на английском языке. Для удобства объяснения и его последующего использования он бы переведен и представлен учащимися в виде плаката для размещения на стенде. Данная схема цикла должна присутствовать в тетради у учащихся. В последующем на уроках учащихся знакомят с ключевыми концепциями изучения данного предмета. В предмете дизайн предложено использовать 3 из 16 ключевых концепций: коммуникация, сообщества, системы. При составлении планов педагог выбирает одну концепцию, в рамках которой будет проводить уроки по той или иной теме. Разрешено использовать и другие предложенные концепции, если существует такая необходимость [2]. Каждый планер подразумевает освоение учащимися соответствующих критериев по предмету. Естественно, для каждого направления этот список критериев свой. Нашими коллегами было принято решение о подготовке и распечатке и прикреплении их в дневник каждому учащемуся.

Также существует небольшая особенность в распределении учащихся по местам во время хода урока. Если раньше было привычным использовать одно рабочее место на протяжении года, а то и более, то в рамках МБ принято использовать различную раскладку учащихся на каждом уроке. Это можно обеспечить предварительной схемой

раскладки учащихся, который вывешивается на дверь перед уроком. Был опыт использования вытягивания квадратиков учащимися с цветами из коробочки, но он себя не оправдал, из-за потери значительного времени урока. Такое изменение положения мест учащимися на уроке формирует у учащихся слаженную коллективную работу, позволяют каждому понять в каком из направлений он наиболее успешен (что в последующем формирует группы для создания более крупных проектов), между учениками формируется благоприятный климат. Также на семинарах говорилось об перестановке мебели в кабинете на каждом уроке, но в виду маленького размера помещения на своих уроках я не использую этот метод.

При разработке хода урока использую сведения о том, что многие из детей уже умеют работать с теми или иными программами или хорошо знают направление, в котором изучается тема. Поэтому тема урока формулируется не как обычное повествовательное предложение, а вопрос, на который необходимо ответить. Например, тема урока «Вирусы» может быть переформулирована как «Может ли мой компьютер заболеть?» и входе проведения урока с учащимися выясняется этот вопрос в рамках дискуссии. Это обеспечивает формирование у детей навыков мышления, коммуникации при работе на уроках. Отличаются и сами задания для проверки полученных знаний. Называются они оценочные задания. Разрабатываются для определения уровня освоения критериев учащимися. Критерии могут комбинироваться, могут использоваться отдельно. Оценка происходит по 8-балльной шкале. Учителем разрабатывается задание с учетом не только изученных знаний, но и уровнем понимания пройденного материала учащимися. Это значит, что каждое задание подразумевает использование нескольких уровней работ. Обычно используется три (легкий, средний, тяжелый). И учащийся, знакомясь с этими заданиями, сам определяет с каким уровнем он справится. Каждый уровень оценивается своим количеством баллов с учетом правильности выполнения. Например, когда проходим тему, связанную с работой с текстом, предлагается работа по набору и форматированию текста учащимися. В связи с тем, что каждый ученик печатает по-разному, мною были предложены различные варианты работы, которые отличались объемом текста. Это позволило всем учащимся справиться с заданием, учитывая свои возможности. [2]

После выполнения работы ее результат помещается в специальную дизайнерскую папку учащегося. У каждого такая папка своя. В нашей образовательной организации было принято решение сделать у каждой предметной группы свой цвет папки. Цвет предмета дизайн – темно-синий. Использование папок позволяет предоставлять родителям на собрании выполненные работы их детей и ответить на все возникшие вопросы.

В последующем, так как наш предмет неразрывно связан с использованием компьютера и многие работы учащихся представляются в цветном исполнении, печатать которые достаточно дорого, нашей группой было принято решение внедрить использование облачных технологий для хранения работ учащихся. Соответственно после выполнения работы учащийся сохранял ее в свою системную папку, откуда потом учитель копировал ее в папку на «облаке». Это еще более упростило работу с родителями, так как они получают индивидуальный доступ к папке, где могут в любое время и в любом месте просмотреть все работы ученика. Хочется отметить, что с использованием методов работы, связанных с направлением МБ, подготавливать уроки стало намного интереснее, так как возникает ряд вопросов, на которые ты сам не знаешь ответа и стараешься вместе с учащимися найти выход. На моих уроках учащимся очень нравится коллективная работа, где задание выполняют от 2-х и более человек. Одно из таких заданий было связано с разработкой «Компьютера-будущего». Дети настолько были увлечены процессом, что накопилось множество идей, среди которых сложно было выбрать лучшую. В последующем учащиеся еще много уроков вспоминали свои работы, фотографировали их и помещали в социальные сети. Может быть, конечно, вся успешность работы связана с возрастом учащихся (5-6 класс), которым еще все

достаточно интересно познавать и с которыми легко работать. Но вскоре в рамках данной программы наша образовательная организация будет внедрять ее в классы постарше. Вот там уже можно будет посмотреть, подойдут ли данные методы работы с такой возрастной категорией учащихся, или необходимо будет разрабатывать новые методы.

1. Что такое образование по системе IB? [Электронный ресурс]: презентация. – Режим доступа : <http://www.ibo.org/en/digital-toolkit/materials-in-other-languages/>

2. Исмаилов, Э. Международный бакалавриат (Шведский опыт) / Э. Исмаилов // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 145-150.

3. Заславская, О.Ю., Иванова, О.В., Кравец, О.Я., Рудинский, И.Д., Столбова, И.Д. Компетентностный подход к организации образовательного процесса и некоторые вопросы адаптивного управления учебной деятельностью. // Воронеж, 2011.

УДК 378

Применение учебных задач по биологии для формирования информационной грамотности выпускников медико-биологических классов

Анискина А.П., старший преподаватель кафедры биологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова, tonya-ru@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы повышения уровня готовности выпускников школ к использованию информационно-коммуникационных и компьютерных технологий при обучении в ВУЗе. Предлагаются подходы к разработке системы задач, направленной на формирование и развитие информационной грамотности в процессе обучения биологии (в классах медико-биологического профиля).

Ключевые слова: учебные задачи; информационная грамотность; информационная компетентность; профильное обучение; биология; информатика.

The use of educational tasks in biology for the formation of informational literacy of graduates of biomedical classes

Aniskina A., Senior Lecturer at the Department of Biology of Moscow State University of Medicine and Dentistry (MSUMD)

Abstract: the article discusses the questions of increase of willingness level of school graduates to the use of information and communication and computer technologies in higher education. It suggests approaches to the development of a system of tasks aimed at forming and development of informational literacy in the process of learning biology (classes of medico-biological profile).

Keywords: educational tasks; informational literacy; informational competence; profile education; biology; information technology.

Сегодня информационная культура личности по праву считается одной из составляющих общей культуры человека. Формирование высокого уровня информационной культуры будущих студентов и специалистов - важная задача, стоящая перед современной системой образования. Изменения образовательных стандартов среднего общего и высшего профессионального образования зафиксировали сформировавшуюся потребность в подготовке учащихся школ и студентов для эффективного применения средств и методов информатики и информационных технологий в получении профессионального образования и последующей деятельности специалистов. Профильное обучение на старшей ступени общеобразовательной школы рассматривается как инструмент ориентации старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. В то же время - это завершающий этап формирования знаний, умений и навыков информационного обеспечения их учебной деятельности. По окончании школы у выпускников должны быть сформированы рациональные приемы и способы самостоятельного поиска ин-

формации, необходимой для решения учебных задач, навыки использования метода информационного моделирования, формализованного свертывания (аналитико-синтетической переработки) информации. Для успешной учебной деятельности в рамках выбранной специальности, обучающиеся должны эффективно использовать технологии подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы: создавать тексты для письменной аттестации, рефераты, доклады, презентации и др., преобразовывать различные виды информации, оптимизировать свою информационную деятельность, владеть навыками разработки и реализации проектов и др.

Анализ состояния информационной подготовки студентов первых курсов медицинского университета, позволяет говорить о том, что преподаватели сталкиваются с рядом проблем, имеющих системный характер. Выявляются типичные ошибки, которые повторяются в работах из года в год. Так, отдельные действия практически не вызывают у студентов затруднений (способность использовать инструменты ИКТ для обнаружения информации, умение собирать и/или извлекать информацию), но некоторые виды деятельности выполняются плохо. Наиболее часто студенты не могут правильно интерпретировать и представлять информацию, должным образом передавать и обобщать ее, недостаточно владеют знаково-символическими умениями, формализацией, моделированием и т.д. Указанные проблемы возникают, на наш взгляд, вследствие недостаточной интегрированности курсов информатики и биологии. Выход из сложившейся ситуации нам видится в совершенствовании системы профильного обучения в общеобразовательной школе, в направленной интеграции курса биологии с курсом информатики [1,2].

Разрешение вышеуказанных проблем возможно путём разработки учебных задач, направленных на формирование и развитие информационной грамотности школьников в процессе обучения биологии. Такие задачи будут с одной стороны формировать предметные знания и умения (в данном случае, биологической направленности), с другой стороны, навыки работы с информацией, которые согласно ФГОС, отнесены к метапредметным результатам образовательной деятельности. Возможности общеобразовательного курса информатики в развитии информационной грамотности (как основы информационной компетентности) уникальны, поскольку такие виды деятельности, как формализация, информационное моделирование, визуализация информации и др. естественным образом встраиваются в систему формирования и развития метапредметных результатов образования. Следовательно, изучение этого школьного предмета целесообразно организовать на интегрированной основе с биологией, физикой, химией и т.п.

Согласно общепринятому в педагогике пониманию сущности учебной задачи — это стоящая перед обучаемым цель, которую надлежит выполнить в определенных условиях. Особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении обучающийся должен найти общий способ (принцип) подхода ко многим конкретно-частным задачам определенного класса, которые в последующем успешнее им решаются.

При разработке учебных задач, направленной на формирование и развитие информационной грамотности в процессе обучения биологии, целесообразно, с нашей точки зрения, опираться на типы учебных задач, предложенные в свое время П.Я. Гальперин. Критериями такой типологии являются функциональное назначение задачи, а также содержание и форма построения задач. По функциональному признаку выделяют: учебные задачи (для организации усвоения) и контрольные задачи (для входного, текущего и итогового контроля). Остановимся на учебных задачах, т.к. считаем их наиболее важными для формирования предметных знаний и умений. Их по содержанию и форме можно подразделить на задачи предметные, логические и психологические. Предметные - целостная система типовых заданий, отражающая сущность и закономерности данной области знаний. Логические - соотношение существенных и

несущественных для решения задач условий. Психологические – соотношение наглядных, наблюдаемых условий и условий, существенных для решения задач.

Целью использования учебных задач, является формирование и развитие умений школьников выделять и фиксировать информацию, извлекать из неё необходимые знания, применять знания в учебной работе, т.е. умение осуществлять полный цикл информационной деятельности. Именно такая способность является технологической основой формирования информационной грамотности и как следствие информационной компетентности.

В качестве примера рассмотрим использование учебных задач по теме «Основы цитологии» школьного курса биологии, направленных на формирование и развитие информационной грамотности. Обычно для формирования предметных знаний и умений используются учебные задачи, составленные на основе учебного материала, содержащегося в учебниках. Для контроля уровня знаний применяется тестовый контроль, опрос, логические и ситуационные задачи и др. Для контроля предметных знаний и формирования информационной грамотности это задание можно выполнить с другим содержанием и формой построения задачи. Так, например, школьникам предлагается разработать и отобразить информационную модель понятия «поверхностный аппарат клетки». Форма модели может быть различная - таблица, схема, рисунок и др. Эту работу можно выполнять с помощью любых, имеющихся в распоряжении учителя, компьютерных программ. Задача предлагается в нескольких вариантах, отличающихся степенью сложности.

Задания на составление схем. Задача 1. Разработайте и отобразите в виде схемы строение поверхностного аппарата клетки. Используйте все предложенные компоненты. Далее перечисляются все необходимые компоненты, которые должны войти в модель и обучающийся должен их использовать обязательно.

Задача 2. Разработайте и отобразите в виде схемы строение поверхностного аппарата клетки. Далее перечисляются необходимые компоненты, и добавляются те, которые не относятся к данному комплексному понятию, т.е. «лишние».

Задача 3. Перечислите все необходимые компоненты информационной модели поверхностный аппарат клетки (учащемуся предстоит самостоятельно определить компоненты, которые должны войти в модель). Отобразите информационную модель.

Задача 4. Предлагается готовая информационная модель «Поверхностный аппарат клетки» (например, схема), в которой пропущены некоторые компоненты или целенаправленно допущены ошибки. Предлагается найти и исправить ошибки, дополнить модель, используя необходимый учебный текст.

Задания на заполнение таблиц

Задача 1. Заполните таблицу, используя предложенные понятия и определения. Затем перечисляются все необходимые компоненты, которые должны войти в таблицу. Обучающийся должен самостоятельно составить и заполнить таблицу.

Задача 2. Заполните таблицу, используя предложенные понятия и определения. Перечисляются необходимые компоненты, которые должны войти в таблицу и добавляются «лишние». «Лишние» понятия могут быть связаны логически с изучаемым материалом или нет.

Задача 3. Заполните таблицу. Учащемуся предстоит самостоятельно составить таблицу и определить компоненты, которые должны в нее войти. Использование учебных задач по биологии, направленное на формирование и развитие информационной грамотности, предполагает включение обучающихся в определённые виды учебно-практической деятельности. Это требует от учащихся более глубокого понимания изученного материала и/или выдвижения новых для них идей, иной точки зрения, создания или исследования новой информации, преобразования известной информации, представление ее в новой форме, переноса в иной контекст и т.п.

При разработке учебных задач для медико-биологических классов, необходимо соблюдать определенные педагогические условия. Тщательно отбирать теоретические модели и понятия (общенаучные, специальные биологические, химические и др.) стандартных алгоритмов и процедур, способствующих освоению школьниками систематических знаний по предмету «Биология». Выявлять сущность и особенности изучаемых объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) через создание и использование информационных моделей изучаемых объектов и процессов. Содействовать формированию у школьников умений обобщать и анализировать существенные и устойчивые связи и отношения между объектами и процессами.

Таким образом, использование предложенных моделей учебных задач, будет способствовать развитию у обучающихся умений осуществлять полный цикл информационной деятельности. Именно такие умения и навыки являются технологической основой формирования информационной грамотности и как следствие информационной компетентности, важной в современных реалиях социальной деятельности.

1. Миндзаева, Э.В. Информатика как предмет и метапредмет [Текст]/ Э.В. Миндзаева. – Краснодар, Изд-во «Кубань-книга», 2012 г., 104 с.

2. Миндзаева, Э.В. Развитие метапредметного аспекта содержания общеобразовательного курса информатики в условиях перехода к новым образовательным стандартам / Развитие общеобразовательного курса информатики в контексте современной информационной цивилизации [Текст]/Э.В. Миндзаева. – Карачаевск, Изд-во Карачаево-Черкесского государственного университета, 2013 г., 222 с.

УДК 004.054

Актуальность использования информационно-образовательных ресурсов в педагогической науке и практике

Верзбицкий Юрий Юрьевич, студент 1 курса магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», программа «Экспертная деятельность в сфере образования», Московского педагогического государственного университета, ГБОУ Гимназия № 1596, учитель истории, verzhbitskiy@mail.ru

Аннотация: в данной статье кратко описывается проблема выбора, оценки и использования информационно-образовательных ресурсов. Также, в статье обозначены ключевые задачи, которые приходится решать для повышения эффективности использования ИОР.

Ключевые слова: информационно-образовательные ресурсы; информатизация; экспертиза; электронное обучение.

The relevance of the use of information and educational resources in pedagogical science and practice

Verzhbitsky Yuri, the student of 1 course in the master's program 44.04.01 direction of preparation "Pedagogical education", "Expert activity in the sphere of education", Moscow state pedagogical University, gymnasium № 1596, teacher of history

Abstract: this article briefly describes the selection, evaluation and use of information and educational resources. Also, the article outlines the key challenges that have to be solved to improve the efficiency of the use of information and education resources.

Keywords: information and education resources; informatization; examination; e-learning.

Современный этап развития образования связан с широким использованием информационно-образовательных ресурсов и иных возможностей, предоставляемых глобальной сетью Интернет. В этой связи решающее значение приобретает экспертная оценка образовательных ресурсов, опубликованных в Сети, и возможность регулирования взаимодействия всех участников образовательного процесса.

В России большое внимание на государственном уровне уделяется информатизации общества в целом и сферы образования, в частности. Например, Федеральная целевая программа «Электронная Россия (2002 - 2010 годы)» ставила своей целью широкое распространение передовых ИКТ во всех сферах жизнедеятельности общества, ее сменила государственная программа РФ «Информационное общество» на 2011-2020 годы»[1]. К сфере образования непосредственное отношение имеет одна из четырех подпрограмм «Информационного общества» под названием «Информационное государство». В подпрограмме «Информационное государство» можно выделить такие направления как: управление развитием информационного общества, повышение качества государственного управления за счет создания и внедрения современных информационных технологий, развитие сервисов на основе информационных технологий в области образования, науки и культуры, поддержка региональных проектов в сфере информационных технологий[2].

В условиях появившегося за последнее время многообразия информационно-образовательных ресурсов, со стороны общества назрел запрос, на контроль в данной сфере, а со стороны государства на качественную оценку ИОР.

В течение последних лет в рамках программ и проектов, направленных на создание и развитие единого образовательного информационного пространства («Электронная Россия», «Информационное общество») были выполнены мероприятия, позволившие по-новому позиционировать электронные образовательные и информационные ресурсы. В первую очередь, это касается системы общего среднего образования. Проведены существенные закупки компьютеров и лицензионного программного обеспечения для городских и сельских школ [3]. Реализован ряд проектов, направленных на развитие телекоммуникационной среды сферы образования. Во многих регионах страны существенно расширен круг образовательных учреждений, обладающих полноценным доступом в Интернет. Существенные успехи достигнуты в области повышения квалификации работников образования и подготовки членов формирующегося информационного общества. Большая работа проведена в направлении совершенствования содержания образования и содержательного наполнения электронных изданий и ресурсов. В рамках этой работы сформирована система образовательных порталов, разработаны профессиональные комплекты электронных образовательных ресурсов, созданы и развиваются сайты, предоставляющие доступ к информационным ресурсам практически по всем школьным дисциплинам [4].

Вместе с тем недостаточная разработанность информационной политики государства, слабая законодательная обеспеченность процесса информатизации, продолжающийся экономический кризис, неравномерность экономического развития по регионам, социальная поляризация и т.д. делают проблему информатизации общества в России особенно острой.

Изучение выделенной актуальной темы потребовало обращения к научной литературе и дополнительным источникам в двух основных направлениях анализа. С одной стороны, нами было проведено изучение работ по практике создания и внедрения информационно-образовательных ресурсов в образовательные процессы. С другой стороны, была исследована степень разработанности проблемы экспертизы информационно-образовательных ресурсов. Проблемам адаптации обучающихся к процессу внедрения информационно-образовательных ресурсов посвящено много работ (Г.О. Брицкий, И.В. Бутенко, В.А. Луков, А.А. Мальцев, В.Э. Меламуд, О.П. Осипова, И.В. Роберт, А.В. Шариков, и др.). Рассматриваются и проблемы экспертной оценки внедряемых и уже действующих информационно-образовательных ресурсов. Информационно-образовательные ресурсы – это совокупность научно-педагогической, учебно-методической, хрестоматийной, нормативно-технической и инструктивной информации, к которой обеспечен доступ пользователей, дифференцированный по роли и месту участника образовательного процесса, а также возможность извлечения информацион-

ного ресурса в соответствии с личностными особенностями и предпочтениями пользователя [5].

В результате анализа образовательных ресурсов, размещенных в сети Интернет, была выявлена и сформулирована проблема исследования, которая определяется наличием противоречий, с одной стороны, так как в настоящее время уже имеется большое количество материалов, адресованных преподавателям и учащимся, и при этом продолжается интенсивный рост числа сайтов, содержащих образовательные ресурсы. Однако качество опубликованных в Сети образовательных ресурсов сильно варьируется. С другой стороны, недостаточно разработаны теоретические и методические системы подготовки учителей и учащихся к внедрению и эффективному применению информационно-образовательных ресурсов. До сих пор многие учителя, ученики, родители и представители общественности остаются в неведении относительно многих полезных и эффективных в обучении Интернет-ресурсов. Более того, по-прежнему значительная часть педагогов, сотрудников органов управления образованием и родителей негативно относится к Сети как к «информационной свалке», используемой учащимися в основном для поиска готовых сочинений, рефератов и других материалов сомнительного качества.

Возникшие противоречия обусловили несоответствие между:

1. Необходимостью развития творческой, саморазвивающейся, личности учителя, обладающего полным объемом профессионально-педагогических знаний, творческими способами и приемами решения профессионально-педагогических задач, направленных на разработку и внедрение гибких педагогических технологий, использующих информационно-образовательные ресурсы в профессионально-творческой деятельности, с одной стороны, и существующими традициями и установившимися стереотипами организации системы педагогической деятельности, с другой стороны.

2. Увеличивающимся потоком информации и появлением альтернативных образовательных систем, программ, курсов обучения школьников и недостаточным уровнем развития умений у будущих учителей достаточно быстро и эффективно их усваивать, анализировать, корректировать и творчески применять.

3. Необходимостью объективной оценки информационно-образовательных ресурсов и отсутствием технологии измерения и оценивания результатов использования ИОР в педагогической деятельности.

4. Потребностью разработки и внедрения новых информационно-образовательных ресурсов, способных дать гарантированный результат в развитии учащихся, и отсутствием четко разработанных систем таких технологий.

5. Необходимостью разработки новых и педагогической переработкой существующих информационно-образовательных методик и технологий и недостаточным уровнем подготовки учителей к разработке и внедрению новых ИОР.

Как показывает практика информатизации, создание ИОР это сложный и интересный процесс. В настоящее время проблемой экспертной оценки данной деятельности занимаются многие ученые и практики. Нами, в качестве основных направлений деятельности в данном направлении, применительно к теме нашего исследования, выдвигаются следующие направления дальнейшей работы: необходимо выяснить каковы условия формирования и применения критериев оценки образовательных ресурсов размещенных в сети Интернет, рассмотреть процесс разработки критериев и оценивания информационно-образовательных ресурсов, развить и конкретизировать понятия «информационно-образовательные» технологии, «умение внедрять и использовать информационно-образовательные» технологии, разработать научно-методические рекомендации по осуществлению подготовки будущих экспертов к процессу оценивания информационно-образовательных ресурсов.

1. Интернет портал Правительства РФ [Электронный ресурс] Адрес: www.government.ru (дата обращения: 04.10.2015).

2. Интернет портал Минкомсвязи РФ [Электронный ресурс]. Адрес: <http://minsvyaz.ru> (дата обращения: 09.10.2015).

3. Сайт Министерства Экономического Развития РФ [Электронный ресурс]. Адрес: fc.economy.gov.ru (дата обращения: 16.10.2015).

4. Роберт, И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Текст]/И. В. Роберт. - М.: Дрофа, 2008. - 312 с.

5. Маркарова, Т.С. Создание электронных образовательных ресурсов в условиях традиционной отраслевой библиотеки [Текст]/ Т.С. Маркарова, К.В. Моисеев, Ю.В. Агафонов// Информационные ресурсы России– 2008. - № 2. - С. 12-14.

УДК 378.14.015.62

Актуальность менеджмента качества электронного обучения в системе высшего образования

Диулина Елена Алексеевна, ФГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», центр образовательных программ института практической психологии, менеджер, ele-diulina@yandex.ru, ediulina@hse.ru.

Аннотация: статья посвящена роли электронного обучения в сфере высшего образования. Особое внимание уделяется информационно-коммуникационным технологиям и качеству электронного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение; качество электронного обучения; менеджмент качества.

The relevance of quality management of e-learning in higher education

Diulina Elena, Moscow State Pedagogical University, National research University "Higher school of Economics", center for educational programs Institute of practical psychology, Manager

Abstract: the article focuses on the role of e-learning in higher education. Special attention is paid to information and communication technologies and quality of e-learning.

Keywords: e-learning; the quality of e-learning; quality management.

Экономика определяет всю структуру и организацию жизнедеятельности любого общества. Образование является тем средством формирования общества, которое даёт максимальную подготовку для активной и продуктивной деятельности отдельно взятого человека и всех вместе в целом. Экономика формирует рынок товаров и услуг, моделирует всю структуру спроса и предложений, задаёт векторы развития всех сфер жизнедеятельности общества. Если раньше образование было "фундаментальным" и "стабильным", выполняло устоявшиеся задачи и функции для нескольких поколений, то на сегодняшний день такая позиция является проигрышной. Мир меняется, постоянно меняются условия трудовой деятельности и динамика жизни в целом и, соответственно, меняется формат требований к подготовке специалистов.

В этих условиях сфера образования, являясь подвижной структурой, чтобы выполнять свою роль в обществе, должна подстраиваться под современные требования, быть гибкой, идти в ногу с актуальными ожиданиями. Болонский процесс [1, 152], официальное начало которого датируют 19 июня 1999 года и который продолжается в настоящее время, дал старт полномасштабной реформе образования. Он является одним из главных движущих сил в модернизации высшего образования в РФ. Его задачами считается создание единого пространства образования. Фактически этот мировой процесс стал отправной точкой не только для сферы образования, но и для всего остального пространства жизнедеятельности общества. Результат Болонского процесса заключается в возможности не только получать и применять полученные знания в любой стране, но и перемещаться в любую точку мира (проживать, обучаться и пр.).

С другой стороны, с экономической точки зрения, любая сфера, где можно получить прибыль, становится фактором конкурентной политики в экономическом, финансовом и других планах. Болонский процесс и переход российской системы образования в данный формат задали векторы развития системы образования в конкурентной среде. Тем самым сфера образования становится механизмом повышения экономической конкурентоспособности каждого гражданина и страны в целом.

Современное российское образовательное законодательство [3] не ограничивает в выборе того, к кому обратиться для получения образовательных услуг. Он предоставляет право иным организациям, наряду с образовательными, осуществлять образовательную деятельность при условии, что они обладают всеми необходимыми ресурсами для предоставления данного вида услуг с целью реализации выбранной и утвержденной образовательной программы. Это могут быть промышленные предприятия, центры культуры, оздоровительные центры, физкультурные, медицинские организации, научные учреждения и др. Закон также регулирует виды, уровни и направленность образовательных программ, статус обучающегося, его мобильность, порядок зачисления на курс, объём предоставляемых ресурсов и прочие правовые взаимоотношения между организацией, которая предоставляет образовательную услугу, и тем, кто желает данной услугой воспользоваться.

Новые реалии, закрепленные ФЗ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в РФ» (далее – Закон), выводят экономическую детальность вузов на совершенно иной уровень предоставления своих услуг. А именно, Закон создает нормативные и правовые условия для самостоятельной деятельности высших учебных заведений, что даёт им возможность самостоятельно планировать программу развития своей образовательной организации. В этих условиях развитие информационно-коммуникационных технологий не только стало полезным в плане удобства пользования информацией и мобильности, но и стало занимать значимую методическую позицию в сфере образования. По мнению специалистов, «...основная роль информационных технологий в образовании заключается в том, что они являются не только инструментом для решения определенных педагогических задач, но и стимулируют развитие дидактики и методики, способствует созданию новых форм обучения в образовании» [4, 134]. На сегодняшний день электронное обучение – e-learning (то есть “обучение с помощью информационно-коммуникационных технологий”), прочно входит в сферу образования, что, в частности, находит отражение в его нормативном закреплении в Законе [3]. История электронного обучения в России разворачивается с начала 1990-х годов, когда были разработаны первые компьютерные программные продукты, позволяющие взаимодействовать преподавателям и студентам. Развитие интернет-технологий предоставило совершенно новые возможности для обучения. Единая политика в макроэкономике, глобализация и интеграция во всех сферах на мировом уровне, “стирание границ” при территориальном перемещении человека, возможность жить и работать практически в любой стране обусловили необходимость создания единой информационной платформы, способствующей профессиональному развитию.

Самая популярная в мире образовательная платформа Coursera предлагает бесплатные онлайн-курсы для всех желающих от ведущих университетов (более 100 вузов, включая Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Новосибирский государственный университет, Московский физико-технический институт, Санкт-Петербургский государственный университет и др.) и организаций. В общей сложности на данной платформе расположено более 700 курсов по разным направлениям: от гуманитарных наук до инженерных, от программирования до личного роста, от логики до дизайна. Формат обучения — самостоятельное изучение материала (видеолекций), выполнение домашнего задания или прохождение теста. Если все требования к освоению материала выполнены и идентификация успешно пройдена, можно получить сертификат о прохождении курса.

Некоторые университеты начали аттестовывать своих студентов на основании прохождения ими онлайн-курсов, с условием наличия сертификата о прохождении курса и успешном выполнении всех заданий. Так, Томский государственный университет приказом ректора начал зачет результатов освоения открытых онлайн-курсов. Таким образом, электронные курсы в смысле официального признания становятся на один уровень с формой обучения, которая предполагает обязательное непосредственное общение студента и преподавателя. Это, несомненно, является огромным плюсом, так как теперь можно без ограничений выбрать любой необходимый курс и освоить его в удобном режиме. Особенно важно, что те курсы, которые разработали и реализуют ведущие вузы, становятся доступны всем. Вместе с тем возникают вопросы: возможно ли поставить знак равенства между обычным (классическим) обучением и электронным? Достаточный ли уровень знаний дают электронные курсы, приобретаются ли при этом необходимые навыки, формируются ли требуемые компетенции? Обеспечивается ли соответствие результатов заявленному уровню предоставления образовательных услуг? Другими словами, проблема в сфере предоставления образовательных услуг с помощью электронного обучения — это качество таких услуг.

В 2015 году в России ведущие вузы страны инициировали проект по созданию Национальной платформы открытого образования (НПОО). Каждый курс, который создатели поместили на НПОО, прошёл тщательную экспертизу не только на соответствие стандартов внутри вуза-разработчика, но и на соответствие специально разработанным требованиям НПОО. Туда входят требования к трудоемкости курса в зачетных единицах, средней нагрузке в неделю, правила формирования оценки, шкалы и процедуры оценивания и др. Главное, результаты обучения «базовых» курсов должны быть соотнесены с компетенциями, описанными в ФГОС ВО. Так как электронное обучение с каждым днём набирает темпы развития, то вопрос менеджмента качества такого обучения в системе высшего образования становится все более актуален. Рынок предложений услуг по электронному обучению стремительно растёт, тенденция развития данного вида обучения предполагает, что такая форма передачи и получения знаний будет только развиваться, а общепризнанного адекватного измерительно-оценочного инструментария на данный момент нет. Задача его создания требует тщательной комплексной проработки.

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. — М.: РЭЦЭП, 2005. — 199 с.

2. Ларин, С. Н. Информационно – коммуникационные технологии в сфере образования: приоритеты внедрения и проблемы развития. [Текст]/ С.Н. Ларин// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. №22. С.228-232.

3. ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в РФ»

4. Шарабыров, А.С. Современные образовательные технологии в организации учебного процесса [Текст]/ А.С. Шарабыров // Перспективы развития информационных технологий . 2014. №19. С.133-135.

УДК 004+378.091.398

Информационно-методическое обеспечение развития профессиональной компетентности учителя

Дударева Ольга Борисовна, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», центр учебно-методической и технической поддержки внедрения информационно-коммуникационных технологий в деятельность образовательных учреждений и обеспечения доступа к образовательным услугам и сервисам, руководитель, г. Челябинск, dudarevaolga@mail.ru; Таран Татьяна Васильевна, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повыше-

ния квалификации работников образования», проректор по информационному обеспечению, г. Челябинск, tatyana.taran@mail.ru.

Аннотация: современная информационно-образовательная среда является обязательным компонентом функционирования образовательной организации в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В то же время учителя не всегда готовы в полном объеме использовать имеющиеся в школе ресурсы. Поэтому изменение профессиональных качеств учителя имеет существенное значение, что обусловлено требованиями профессионального стандарта «Педагог». Совершенно очевидно, что ведущую роль здесь должны взять на себя учреждения дополнительного профессионального образования. В статье представлены возможные подходы решения этой задачи.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда; профессиональный стандарт; новые образовательные технологии; образовательная деятельность; компетенции; информационно-коммуникационные технологии; профессиональная компетентность учителя.

Information and methodical support of the teachers' professional competence progress

Dudareva Olga, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training Of Educators, the center of educational, methodical and technical support for the implementation of information and communication technologies in the activities of the educational institutions and access to education and services, Head, Chelyabinsk

Taran Tatyana, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training Of Educators, pro-rector of Information Services, Chelyabinsk

Abstract: the modern information and educational space is a compulsory component of the functioning of the educational organization in the conditions of implementation of the federal state educational standards for general education. At the same time, the teachers aren't ready to use the full of the resources available at school. Therefore, the teacher's changing of their professional qualities is essential due to the requirements of the professional standard "Teacher". It is obvious that in this process the leading role should take additional vocational training institutions. So the article presents the possible approaches to solve this problem.

Keywords: information and educational space; professional standard; new educational technologies; educational activities; competence; information and communication technologies; teacher's professional competence.

Развитие современного общества – общества знаний - во многом обусловлено стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). При этом любые достижения в области ИКТ влекут изменения в сфере образования, открывая качественно новые возможности. Следует констатировать тот факт, что скорость развития средств ИКТ намного опережает время достижения значительного эффекта от их использования в образовательной деятельности. Это связано, в том числе, с человеческим фактором, поскольку на сегодняшний день основным носителем образовательных услуг в школе остается учитель, в системе дополнительного профессионального образования – преподаватель [1]. Часто расширение ресурсной базы школы опережает проникновение ИКТ в практику учителя. Поэтому на сегодняшний день, в условиях апробации профессионального стандарта «Педагог», особую актуальность приобретает проблема изменения профессиональных качеств учителя, развитие его профессиональной компетентности. Совершенно очевидно, что ведущую роль здесь должны взять на себя учреждения дополнительного профессионального образования. Это возможно в том случае, если такие учреждения располагают помимо современной материальной ресурсной базы высококвалифицированным кадровым потенциалом. Комплекс, включающий в себя информационное, техническое, учебно-методическое обеспечения, неразрывно связанный с человеком как субъектом образования, образует информаци-

онно-образовательную среду [2]. В рамках реализации ФГОС создание современной информационно-образовательной среды является обязательным условием функционирования любой образовательной организации [3]. В данной связи совершенно очевидно, что создание современной информационно-образовательной среды в учреждении дополнительного профессионального образования, предполагающее, в том числе, развитие профессиональной компетентности преподавателей этих учреждений, обеспечивает, в свою очередь, развитие профессиональной компетентности слушателей – учителей, осваивающих образовательные программы переподготовки или повышения квалификации.

В качестве одного из приоритетных векторов развития государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее - ГБУ ДПО ЧИППКРО) выбрано внедрение в образовательную деятельность и освоение преподавателями института новых образовательных технологий, основными характеристиками которых являются следующие: взаимопроникновение различных образовательных практик и методик; применение новейших достижений в области информационно-коммуникационных технологий, которые, в свою очередь, подбираются под индивидуальные запросы каждого конкретного слушателя, а также современные требования рынка. Имеющиеся и приобретаемые преподавателями Института компетенции в области использования ИКТ в образовательной деятельности позволяют развивать и оптимизировать элементы созданной в Институте модели дистанционного обучения слушателей. В частности, расширяется спектр видов взаимодействия субъектов образовательного процесса: Skype-лекции и консультации, Skype-защиты дипломных работ, совместная работа в системе GOOGLE-документов.

Новые возможности в реализации дистанционного обучения слушателей предоставила система видеоконференцсвязи. Объединяя технологические достижения в компьютерной области, телефонии и видео, такой вид связи на сегодняшний день представляет собой самый современный уровень общения с использованием видеоконференцсвязи участники образовательной деятельности могут не только видеть и слышать собеседников, но и обмениваться данными, визуальной информацией и обрабатывать ее в режиме реального времени. В Институте имеется две такие системы, что позволяет проводить параллельно два сеанса видеоконференцсвязи, имея возможность подключения одновременно до 60 точек, находящихся как в Челябинской области, так и за ее пределами, в том числе и за рубежом.

Для решения одной из задач, обозначенных в программе развития института на 2016-2017 годы, предусматривается разработка методики создания и использования в образовательной деятельности записей занятий, а также их размещения на сайте Института. Также планируется дальнейшее внедрение сервиса для проведения вебинаров, используемого сегодня для проведения он-лайн мероприятий. В дальнейшем возможно его использование для записи учебных занятий с последующим их размещением на сайте с целью предоставления доступа слушателям к материалам.

В образовательной деятельности преподавателями института используются элементы М-learning: три года назад использование электронной книги Pocket book Pro 912 было большим достижением. На сегодняшний день развитие информационных технологий и ЭОР предполагает использование планшетов. На 2016 год запланировано приобретение мобильных устройств. Что, в свою очередь, ставит задачу подбора соответствующих интернет-ресурсов, которые бы органично встраивались в образовательную деятельность.

Существующее на сегодняшний день большое количество готовых решений, предоставляемых, в том числе, бесплатно, открывают возможности создания виртуальной образовательной среды для всего учебного заведения, отдельных структурных подразделений или конкретных курсов. Речь идет, в частности, об «облачных» технологиях и

приложениях Google Apps. В институте начато внедрение облачных технологий: на начальном этапе это обеспечило совместный доступ к документам специалистами института из разных учебных корпусов, территориально удаленных друг от друга. Следующий этап – внедрение указанных технологий непосредственно в образовательную деятельность для обеспечения совместной работы слушателей [4].

Следует отметить имеющийся в Институте позитивный опыт преподавателей кафедры управления, экономики и права, кафедры естественно-математических дисциплин использования социальной сети ВКонтакте для создания учебных сетевых сообществ с целью организации образовательной деятельности в рамках реализации программ профессиональной переподготовки в межсессионный период.

При этом, организовывая образовательную деятельность в сетевой образовательной среде, преподаватель должен владеть не только знаниями и навыками в работе с информационными технологиями, но и обладать принципиально новым типом мышления, связанным с моделированием многовариантных образовательных взаимодействий в виртуальной среде. Информационно-образовательная среда позволяет реализовывать на современном уровне функции не только обучения, но и управления образовательной деятельностью и качеством образования [5].

Использование информационно-коммуникационных технологий являются основой оптимизации процессов управления в ГБУ ДПО ЧИППКРО. Все персональные компьютеры сотрудников, компьютерные классы, компьютеры, установленные в учебных аудиториях и в библиотеке, объединены в локальную сеть. Это позволяет централизованно администрировать и проводить мониторинг компьютеров, осуществлять доступ к сети Интернет и к системам электронной почты с рабочих компьютеров сотрудников, а также предоставляет возможность совместно использовать периферийные устройства, подключенные к разным компьютерам; возможность оперативного обмена документами, создания и использования единой базы данных справочной информации и нормативной документации. Используются возможности «облачных технологий»: в «Облачном хранилище» размещены формы отчетной документации кафедр, отделов и центров.

Для проведения мониторингового исследования контрольно-оценочной деятельности по определению уровня проведения учебных занятий профессорско-преподавательским составом Института в рамках внутренней системы оценки качества образования используется программный комплекс сопровождения контрольно-оценочной деятельности кафедр Института «Электронный журнал». Для проведения диагностики уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ разработана и апробирована информационная система, предполагающая работу в он-лайн режиме.

Таким образом, политика института в части внедрения информационно-коммуникационных технологий четко выверена и полностью соответствует принципу педагогической целесообразности. Учитывая современные тенденции изменения и развития технических, технологических и методических средств, целенаправленная работа по дальнейшему развитию информационно-образовательной среды института в условиях реализации профессиональных стандартов является важным звеном информационно-методического обеспечения развития профессиональной компетентности учителя.

1. Цветкова, М.С. Информационная активность педагогов [Текст]/ М.С. Цветкова. - методическое пособие. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. С. 3.
2. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе [Текст]/ Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М. : Просвещение, 2011. С.31.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Текст]/ [сост. Е.С. Савинов]. – М. : Просвещение, 2011. С.318.
4. Профессиональная подготовка и непрерывное образование в контексте развития

науки и технологий. Аналитический обзор. [электронный ресурс]. Адрес: http://www.extech.ru/files/anr_2015/anr_3.pdf

5. Лупанов В.Н. Дистанционное обучение в системе повышения квалификации педагогических кадров на базе АИС «Сетевой город. Образование» [электронный ресурс]. Адрес: <http://pandia.ru/text/77/203/78648.php>

УДК 378

Опыт построения курса робототехники и Lego-конструирования в школе

Зайцева Ольга Сергеевна, Муниципальный Лицей №17, учитель математики и физики, Московская область, г. Химки, ia-oska@yandex.ru

Аннотация: в 2014-2015 учебном году на базе Лицея № 17 г. о. Химки введен в рамках внеурочной деятельности курс робототехники и Lego-конструирования для обучающихся 3-6 классов. Для данного курса разработана ступенчатая программа обучения, проведен анализ материально-технических и методических возможностей данного курса. Проведен анализ работы за 2014-2015 учебный год.

Ключевые слова: робототехника, Lego-конструирование, Lego Education, LEGO MINDSTORMS NXT.

Experience in course construction robotics and Lego-engineering school

Zaitseva Olga Sergeevna, Municipal school No. 17, teacher of mathematics and physics, Moscow region, Khimki

Abstract: in the 2014-2015 academic year on the basis of Lyceum No. 17, O. Khimki introduced in the framework of extracurricular activities robotics course and Lego-engineering classes for students 3-6. This course is designed speed training program, the analysis of logistical and methodological possibilities of this course. The analysis of work for the 2014-2015 academic year.

Keywords: robotics, Lego engineering, Lego Education, LEGO MINDSTORMS NXT.

Курс робототехники и Lego-конструирования введен в нашей школе в рамках внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ОО с 2014-2015 учебного года. Цель данной программы - удовлетворить интерес учащихся к технике и техническому творчеству, познанию сложных механизмов и физических явлений, связанных с ними. Первая программа курса робототехники и Lego-конструирования была составлена для школьников 4-ых классов на базе набора 2009686 Lego Education.

На данный учебный год выстроена трехступенчатая программа курса робототехники и Lego- конструирования: 1 ступень - «Механизмы» на базе набора № 9686 Lego Education для учеников 3-х классов; 2 ступень - «Возобновляемые источники энергии» на базе набора № 9688 Lego Education для учеников 4-х классов; 3 ступень - LEGO MINDSTORMS NXT для учеников 5-6-х классов. Занятия проводятся 1 раз в неделю по 45 минут. Занятия строятся в соответствии с Lego-концепцией четырех стадий учебного процесса:

- Установление взаимосвязей. В ходе выполнения заданий, учащиеся связывают вновь приобретенные знания с уже имеющимися знаниями и опытом. Это способствует формированию у детей стремления к дальнейшему получению знаний об изучаемом явлении.

- Конструирование. Сборка моделей развивает у учащихся как практические навыки работы с различными устройствами и механизмами, так и способность к осмыслению наблюдаемого явления.

- Рефлексия. Учащиеся обдумывают, что они должны сконструировать и каких результатов достичь, при этом углубляется их понимание приобретенного ими опыта. Они обсуждают проект и воплощают свои идеи на практике.

- Развитие. Предлагаются пути и способы продолжения исследований на основе по-

лученных результатов. Учащиеся экспериментируют, разрабатывают модели с новыми возможностями, а также развивают свои идеи применительно к реальным устройствам и механизмам.

Такой подход позволяет детям легко и естественно продвигаться вперед. Совместное активное участие детей в конструировании и апробации моделей, а также в исследовании с их помощью различных процессов заметно расширяет их кругозор и знакомит их с широким кругом вопросов из различных областей знаний: информатика, технология, математика, физика. Данную программу можно рассматривать как интегрированный проектный курс физики, информатики и математики.

При организации занятий формируются малые группы, состоящие из 2-3 учащихся. Для каждой группы выделяется отдельное рабочее место. В процессе коллективной работы у учащихся формируются умения доносить свою позицию, слушать других членов команды, уважительно относиться к позиции другого, чувствовать себя частью команды.

Для каждого занятия разработаны и применяются Рабочие бланки. Следуя указаниям в бланках, учащиеся будут высказывать свои предположения, проводить испытания и измерения, записывать полученные результаты, модифицировать и сравнивать модели и делать выводы. Учитель может предложить учащимся сравнить свои Рабочие бланки и поделить результатами с группой, обсудить различные аспекты (достоверность результатов испытаний или их возможной вариативности). Рабочие бланки помогают оценить уровень каждого учащегося и могут войти в портфолио учащегося.

Отдельным этапом выделена работа над творческим проектом – вид учебной деятельности по совершенствованию научного знания и форма оценки планируемых результатов. Проектная деятельность рекомендована в соответствии с требованиями ФГОС ОО. Устные экзамены в основной школе предполагают защиту проекта как один из видов итоговой аттестации [1]. Такой вид занятия является первой ступенькой работы над проектом, который в дальнейшем будет вынесен на защиту.

При введении курса робототехники и Lego-конструирования в школе мы столкнулись с двумя главными проблемами: Недостаточный уровень методических материалов; Наличие минимального количества наборов конструктора; Высокая стоимость дополнительных наборов и расходных материалов конструктора.

Программа робототехники и Lego-конструирования в школе – это одновременно и обучение в процессе игры, и техническое творчество, что способствует воспитанию свободных, образованных, творчески мыслящих людей будущего!

1. Заславская, О.Ю., Иванова, О.В., Кравец, О.Я., Рудинский, И.Д., Столбова, И.Д. Компетентностный подход к организации образовательного процесса и некоторые вопросы адаптивного управления учебной деятельностью. // Воронеж, 2011.

УДК 378

Итоги апробации электронных учебников в школе

Макарова Ирина Анатольевна, Муниципальный Лицей №17, учитель информатики и ИКТ, Московская область, город Химки, knopski@mail.ru; **Зайцева Ольга Сергеевна**, Муниципальный Лицей №17, учитель математики и физики, Московская область, город Химки, ia-oska@yandex.ru

Аннотация: с 1 сентября 2014 по 31 мая 2015 года в на базе Лицея № 17 г.о. Химки проводилась апробация электронных учебников на основе платформы «Азбука». В ходе апробации были проведены исследования учебно-методических, дидактических и иных возможностей использования интерактивных мультимедийных электронных учебников в образовательном процессе; анализ соответствия гигиеническим требованиям; анализ социально-экономического эффекта внедрения интерактивных мультимедийных электронных учебников в сравнении с классическими школьными учебника-

ми; итоговое анкетирование учеников, родителей и учеников на предмет использования электронных учебников.

Ключевые слова: электронный учебник, платформа «Азбука».

The results of approbation of electronic textbooks in school

Makarova Irina, Municipal school No. 17, teacher of Informatics and ICT, Moscow region, Khimki

Zaitseva Olga Sergeevna, Municipal school No. 17, teacher of mathematics and physics, Moscow region, Khimki

Abstract: From 1 September 2014 to 31 May 2015 on the basis of Lyceum No. 17, O. Khimki was carried out approbation of electronic textbooks based on the platform of "ABC". During the testing of studies have been conducted of educational-methodical, didactic and other possibilities of using multimedia interactive electronic textbooks in the educational process; analysis of compliance of hygienic requirements; analysis of the socio-economic impact of introducing interactive multimedia e-textbooks compared to more traditional textbooks; the final survey of students, parents, and students on the use of electronic textbooks.

Keywords: electronic textbook, the platform is "ABC".

В соответствии с ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» библиотечный фонд образовательного учреждения должен быть укомплектован печатными и (или) электронными учебными изданиями (включая учебники и учебные пособия), методическими и периодическими изданиями по всем входящим в реализуемые основные образовательные программы учебным предметам. С 1 января 2015 года обязательным условием при издании учебников и для включения их в Федеральный перечень учебников станет наличие у учебников электронной версии. При этом электронная копия должна соответствовать бумажной версии издания и дополнять учебник мультимедийными и интерактивными элементами. Основной целью подобных изменений является создание новой информационной модели школы, которая могла бы обеспечить успешную коммуникацию между школьником и учителем, в том числе посредством электронных учебников. Переход на электронные учебники – общемировая тенденция. С 1 сентября 2014 по 31 мая 2015 года в нашем лицее проводилась апробация электронных учебников на основе платформы «Азбука». Платформа «Азбука» – это сайт, где доступны примерно 90% электронных версий учебников, которые используются в образовательных учреждениях России. Школа централизованно приобретает на сайте лицензию на использование определённого количества учебников в электронном виде на определённый срок. Электронные ключи для доступа к учебникам, по которым они проводится обучение, выдаются ученикам. Учащиеся могут выходить в систему и пользоваться электронными учебниками на любых устройствах, в любое время как в школе, так и дома. Доступ к учебникам осуществляется через приложение (для планшетов на ОС Android и iOS) или программу для ноутбуков, компьютеров и планшетов на Windows. Фирменные приложения и программы можно скачать на сайте «Азбуки». Самые простые электронные учебники просто «повторяют» свою бумажную версию. «Продвинутые» электронные пособия содержат в себе разные мультимедийные элементы, тестовые задания, позволяющие проверить знаний как всего класса, так и отдельного ученика. Цели апробации: Исследование учебно-методических, дидактических и иных возможностей использования интерактивных мультимедийных электронных учебников в образовательном процессе. Анализ соответствия гигиеническим требованиям. Анализ социально-экономического эффекта внедрения интерактивных мультимедийных электронных учебников в сравнении с классическими школьными учебниками. Анкетирование учеников, родителей и учеников на предмет использования электронных учебников.

На 1 сентября 2014 года мы располагали 40 электронными ключами для доступа к системе через планшет или компьютер. Было решено распределить эти ключи между 20-ю учениками из 30 учеников 5 «В» класса и 20 учителями, 5 из которых вели предметы в этом классе. Плюсы – огромное количество интерактивных заданий и лабораторных работ, работа в офлайн-режиме, система закладок и пометок, рюкзак ребенка становится легче: все в одном планшете или выведено на доску (здоровье сберегающий компонент). Минусы – учебники нельзя скачать на устройство в виде файла, то есть читать их, например, на безопасных для глаз ридерах не получится, только на компьютере или планшете, продолжительность непрерывного применения технических средств обучения на уроках по СанПиНу 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях" от 03.03.2011г.

Таким образом ребенок носит в своем портфеле не только комплект бумажных учебников, но и планшет. В системе представлены не все учебники, используемые школой.

Продолжительность непрерывного применения технических средств обучения на уроках

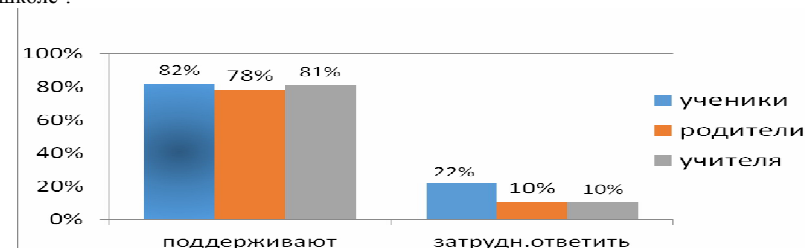
Классы	Непрерывная длительность (мин.) не более		
	Просмотр статистических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения	Просмотр динамических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения	Работа с изображением на индивидуальном мониторе компьютера и клавиатурой
1 - 2	10	15	15
3 - 4	15	20	15
5 - 7	20	25	20
8 - 11	25	30	25

Среди родителей экспериментального класса, в котором использовались электронные учебники, было проведено анкетирование.

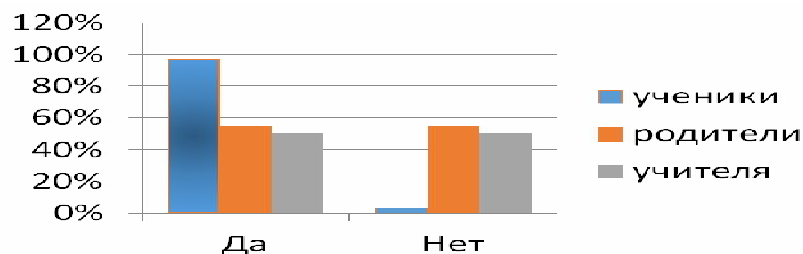
Результатами данного анкетирования стали следующие данные:

В большинстве случаев наблюдается негативная оценка со стороны родителей.

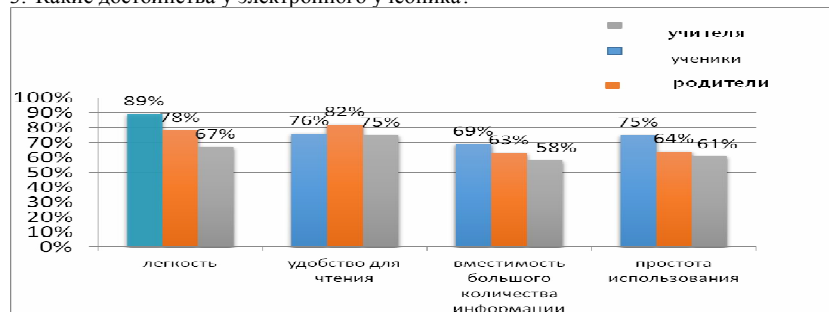
1. Как вы считаете, удобно ли использовать электронный учебник для обучения в школе ?



2. Должен ли электронный учебник заменить школьный учебник?



3. Какие достоинства у электронного учебника?



В результате: Очень большой интерес со стороны детей и родителей. В большей степени внимание уделяется графическим аспектам, нежели восприятию текста! Негативная реакция родителей связана только с действием на зрение ребенка. Положительные отзывы родителей и детей связаны с остальными показателями.

УДК 316.776.3

Информатизация маркетинговых коммуникаций в системе развития образовательной организации

Заславская Наталья Александровна, магистр педагогического образования, направление «Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании», ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», natali.zaslavskaya@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, направленные на определение роли информатизации маркетинговых коммуникаций в системе развития образовательной организации. Дается определение информатизации маркетинговых коммуникаций образовательной организации.

Ключевые слова: информатизация; маркетинговые коммуникации; информатизация маркетинговых коммуникаций; развитие образовательной организации.

Informationization of marketing communications in the development of educational organization

Zaslavskaya Natalia, master of teacher education, the direction of «Information and communication technologies in education», State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Pedagogical University»

Abstract: the article considers the questions aimed at identifying the role of marketing communications of information in the system of educational organization. The definition of marketing communications informatization of educational organization.

Keywords: informatization; marketing communications; informatization of marketing communications; the development of educational organization.

В настоящее время все больше технологий бизнес сферы преломляют и используют в образовательных организациях. Семинары, круглые столы и тренинги – далеко не полный список «мигрировавших» приемов сферы бизнеса в сферу образования [2]. Поскольку в современном обществе используется устойчивое выражение «образование как услуга» имеем возможность провести аналогию такого плана: если образовательную организацию принять как бизнес-организацию, предоставляющую образовательную услугу, то ученики и родители могут считаться клиентами этой организации, то есть целевой аудиторией. Получается, что необходимо проводить работу не только с потенциальными и реальными (имеющимися) учениками, а так же с их родителями. Одним из важнейших показателей для родителей является уровень использования в образовательной организации современных информационных и телекоммуникационных технологий на всех этапах образовательного процесса [2].

В сфере бизнеса основным приемом работы с клиентами являются маркетинговые коммуникации. Маркетинговыми коммуникациями называется деятельность, совокупность средств и конкретные действия по поиску, анализу, генерации и распространению информации, значимой для субъектов маркетинговых отношений [3]. Сегодня образовательные организации занимаются работой по формированию стратегии и тактики использования информационных и телекоммуникационных технологий в маркетинговых коммуникациях. Комплексный и структурированный подход к средствам продвижения образовательных услуг целевой аудитории, формирование планов маркетинговой деятельности, проведение маркетинговых исследований, эффективная организация рекламной деятельности являются основными инструментами развития образовательной организации. Современное информационное общество активно развивает информационные ресурсы и технологии. Этот факт сформировал тенденцию в системе образования – информатизацию маркетинговых коммуникаций [1, 4]. Сформулируем основное определение информатизации маркетинговых коммуникаций, на основе которого выявим особенности для применения его в образовательных организациях.

Информатизация маркетинговых коммуникации – это использование современных телекоммуникационных и облачных технологий для реализации различных алгоритмов классического продвижения отдельных услуг и их совокупностей. В аспекте информатизации маркетинговых коммуникаций в образовательных организациях приобретет следующий вид. Информатизация маркетинговых коммуникаций образовательной организации - это совокупность технологий продвижения услуг конкретной образовательной организации, позволяющая максимально эффективно использовать объединение дидактического, методического и методологического потенциала базовых типов взаимодействия с целевой аудиторией и особенностей их реализации с использованием современных телекоммуникационных и облачных технологий.

Таким образом можно предложить следующий универсальные приемы информатизации маркетинговых коммуникаций: инфографическое резюме образовательной организации; кубик-трансформер как инфографическое резюме образовательной организации; визитки с QR-кодом; родительские собрания в виде вебинаров; кнопки «поделиться» на сайте образовательной организации; регистрация образовательной организацией официальной группы в социальной сети. Первое знакомство с образовательной организацией является важнейшим этапом, поэтому тщательный выбор рекламных материалов позволяет сформировать положительное впечатление. Зачастую для представления образовательной организации используют буклет с фотографиями и текстовой информацией об организации. Для повышения наглядности информации и

выделения преимуществ конкретной образовательной организации целесообразно использовать инфографику.

Рассмотрим пример создания инфографического резюме для образовательной организации в виде стандартного информационного буклета, сложенного по вертикали в два раза. Таким образом заранее предусмотрим макет внутреннего разворота с общим, на все три отворота заголовком, и двумя «строками» по три диаграммы и графика. Такой макет позволит с одной стороны максимально эффективно использовать внутренне печатное пространство, с другой стороны позволит сделать масштаб и шрифт читаемым и воспринимаемым с одного взгляда.

Инфографическое резюме призвано отразить основную и актуальную информацию об образовательной организации. В первую очередь расположим информацию о директоре образовательной организации в середине первой строки рабочего пространства, поскольку он является лицом и лидером образовательной организации. Укажем основные важные данные: фамилию, имя и отчество; научная должность и звание; стаж работы; крупные награды и достижения образовательной организации под руководством директора.

В свете современных тенденций объединения образовательных организаций количество территорий конкретной образовательной организации может быть больше чем одна. Для наглядной демонстрации взаиморасположения территорий используем карту с условными обозначениями. Отдельно необходимо указать адрес головной территории, где располагается основной административный состав и дирекция. Поскольку существует привычка чтения слева на право, а центральная фотография директора сразу притягивает внимание, следующим логичным шагом будет перемещение внимания в начало «строки», поэтому расположим карту слева от информации о директоре.

Следующий вопрос, который сразу возникает при просмотре резюме образовательной организации – кадровый состав. Наглядного представит количественный и качественный уровень преподавательского состава образовательной организации круговая сегментированная диаграмма. Скорее всего понадобится дополнительно разделить один из критериев (звания или категории). Для этого маркетологи рекомендуют использовать либо разделенную диаграмму, либо вторичную круговую диаграмму. Расположим получившееся графическое представление в начале второй «строки».

Существенным фактором, который вызывает интерес являются динамические закономерности за последние десять лет. Период выбран не случайно. Именно за этот временной промежуток произошло значительное количество глобальных изменений в сфере российского образования. Такие закономерности наглядно представить позволяют обычные линейные графики. В качестве динамических параметров будем использовать представление как с положительной, так и с отрицательной динамикой. Положительные динамические показатели отобразят успехи с повышающимися числовыми значениями. К ним можно отнести количество: золотых медалей; участников конференций; социальных проектов; участников международных олимпиад.

Отрицательные динамические показатели отобразят успехи с понижающимися числовыми показателями. К ним отнесем уменьшение ученической пассивности в социальной жизни образовательной организации. Для подсчетов возьмем количество пассивных учеников в рамках одной параллели классов. Расположим данное графическое представление в середине второй «строки», чтобы не оставлять пустых мест по ходу перемещения внимания.

Теперь рассмотрим промежуточный результат с точки зрения такой маркетинговой коммуникации, как реклама. В нашем наборе уже присутствуют следующие типы содержания – фотография, карта, круговая диаграмма и линейный график. По рекомендациям специалистов в области рекламы, лучше воспринимаются либо полностью однотипные, либо не повторяющиеся варианты отображения. В стандартном наборе статистического представления данных остаются горизонтальные и вертикальные

столбчатые диаграммы. С их помощью представим важные количественные аспекты образовательной организации, которые состоят из списков с большим количеством элементов. Для горизонтальной столбчатой диаграммы выберем представление технического оснащения образовательной организации, в котором отобразим парк компьютерной техники, периферийного и серверного оборудования, а так же онлайн сервисы и специализированное программное обеспечение.

Для отображения в виде вертикальной столбчатой диаграммы используем информацию о кружках и секциях в образовательной организации. По вертикали отобразим возрастной коридор, находясь в котором, ученики могут посещать конкретный тип занятий и направлений. Диаграммы расположим на правом развороте нашего информационного буклета.

В зависимости от выбора типа варианта представления инфографического резюме образовательной организации возможны другие варианты компоновки, которые будут более эффективны. По данным проведенных социологических опросов, одним из важнейших показателей для родителей является показатель – насколько образовательная организация использует современные информационные и телекоммуникационные технологии в своей деятельности. Использование инфографики в резюме образовательной организации не только демонстрирует уровень владения современными информационными и телекоммуникационными технологиями, переходящими из сферы бизнеса в сферу образования, но и является универсальным средством представления ключевой информации об образовательной организации. Инфографическое резюме образовательной организации может быть представлено как в линейном виде (слайд, сайт, листовка и пр.), так и в объемном. Примером нестандартного представления инфографического резюме является кубик-трансформер с нанесенными на грани отдельными блоками информации об образовательной организации.

Следующим этапом знакомства целевой аудитории с образовательной организацией является личный контакт с представителем образовательной организации: директором, завучем, учителем. Традиционным носителем контактной информации является визитная карточка. Визитная карточка является не только способом представления информации о сотруднике образовательной организации, но и является атрибутом ее бренда. Для подкрепления бренда образовательной организации необходимо использовать визитные карточки, оформленные в едином стиле образовательной организации для всех сотрудников. Содержание визитной карточки в большинстве случаев стандартно и включает в себя: логотип и название образовательной организации, ФИО сотрудника, должность, телефон, адрес электронной почты и другую контактную информацию. Важно не перегружать карточку текстовой информацией. Для того чтобы визитка была запоминающейся и демонстрировала высокий уровень использования информационных технологий в образовательной организации, рекомендуется использовать QR-код. QR-код представляет собой матричный код, который может содержать произвольную информацию (в данном случае информацию с визитной карточки). Интернет ресурсы позволяют делать QR-коды с индивидуальным дизайном.

Рекламные материалы и визитные карточки являются атрибутами личного контакта целевой аудитории с сотрудниками образовательной организации. Как отметило большинство участников опроса, информацию об образовательной организации они получают из сети Интернет. Первый пункт поиска информации об образовательной организации это ее официальный сайт. Содержание сайта для всех образовательных организаций регламентировано ФЗ «Об образовании» статьей 29.

Для распространения общей и специализированной информации об образовательной организации, а так же для обеспечения открытости административной системы, рекомендуется создать официальную открытую группу в одной или нескольких популярных социальных сетях. Увеличить количество посещений официального сайта образовательной организации и более широко распространить информацию об

образовательной организации можно посредством публикации материалов с официального сайта в официальной группе в социальной сети. Для упрощения заполнения и перепубликации материалов с сайта в группу рекомендуется использование специальных кнопок, которые позволяют это сделать в один клик мышью. Увеличение числа посетителей официального сайта произойдет за счёт указания в публикациях ссылки на него.

С учетом того, что группа в социальной сети скорее публичная, чем официальная, она может содержать дополнительную актуальную информацию об образовательной организации. Рекомендуемое содержание группы в социальной сети: актуальные новости образовательной организации; анонсы предстоящих мероприятий; пресс-релизы мероприятий с фотографиями; диалоги-обсуждения любых тем, касающихся учебного процесса и внеклассной деятельности; социальная информация; анонсы и поздравления учеников и учителей с днями рождениями; ответы администрации на обращения родителей; информация о вакансиях в образовательной организации. По результатам опроса 87% родителей зарегистрированы в социальных сетях. Таким образом, просматривая ленту новостей, родители всегда будут в курсе событий выбранной ими образовательной организации, а сохранение публикаций на их страницах будет способствовать широкому распространению информации об образовательной организации.

Большинство родителей при выборе образовательной организации хотели бы посетить ее, но из-за занятости или неосведомленности о дне открытых дверей не всегда могут присутствовать. Для решения этой задачи образовательная организация может использовать мероприятие в формате вебинар. Преимущество проведения дня открытых дверей в таком формате для родителей: возможность получить максимум информации об образовательной организации без отрыва от дел; возможность посмотреть запись вебинара; разнообразные сценарии проведения мероприятий с учетом интересов целевой аудитории;

Преимущество проведения вебинара для образовательной организации: простота проведения мероприятия без большого скопления народа; возможность проведения мероприятия для разных целевых аудиторий в одно и то же время; снижение террористической угрозы и повышение безопасности образовательной организации ввиду отсутствия массового скопления людей.

Подводя итоги отметим, что в статье были описаны универсальные приемы информатизации маркетинговых коммуникаций. Для увеличения эффективности информатизации маркетинговых коммуникаций конкретной образовательной организации необходимо использовать расширенный анализ, например SWOT- анализ.

1. Заславская, О. Ю. Интернет, как новый институт социализации [Текст] / О.Ю. Заславская // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2014. – № 2 (28). – С. 20-25.

2. Заславская, Н.А. Повышение конкурентоспособности образовательных организаций с использованием маркетинговых коммуникаций [Текст] / Н.А. Заславская // Учебные записки института социальных и гуманитарных знаний Вып. №1 (12), 2014 Материалы VI Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2014» (ИКТ в образовании: технологические, методические и организационные аспекты их использования) Часть II. – Казань. : Юниверсум, 2014. – С. 164–305.

3. Ламбен, Ж.-Ж. Стратегический маркетинг [Текст] / Ж.-Ж. Ламбен. – СПб. : Наука, 1996. – С. 27-48

4. Маркетинг [Текст] : учеб. пособие / О. В. Воронкова, К. В. Завражина, Р. Р. Толстяков и др. – Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2009. – 120 с.

УДК 378

Реализация научных проектов учащихся с использованием арендованного виртуального аппаратного обеспечения

Заславский Алексей Андреевич, к.п.н., Муниципальное бюджетное учреждение ИТ-Центр системы образования г.о. Химки, начальник отдела комплексного технического сопровождения, г. Москва, azaslavsky@himki-edu.ru

Аннотация: в статье рассматривается применение технологии виртуализации для решения конкретных проектных задач, формулируются плюсы и минусы, а так же требования к использованию данной технологии.

Ключевые слова: виртуализация; облачные технологии; ФГОС; аренда вычислительных мощностей.

The implementation of the scientific projects of students by rented virtual hardware
Zaslavsky Alexey, PHD, State-financed Institution «IT-centre for education system of municipal district Khimki», head of technical department, Moscow

Abstract: the article discusses the use of virtualization technology to solve specific design problems at education, formulates pros and cons of using this technology, as well as requirements for the use of this technology.

Keywords: virtualization; cloud technology; FGOS; federal country standard of education; rest of computer resources.

В современной образовательной организации любого направления (общеобразовательная школа, среднее и высшее профессиональное образование) особое место занимает построение системы внутреннего информационного пространства, основные элементы которой глобально делятся на аппаратные и программные. К аппаратным элементам относятся: компьютеры преподавателей, ученические компьютеры, компьютеры администрации, серверы, многофункциональные устройства (принтеры, копиры, сканеры), проекторы, электронные доски и т.д.). К программным элементам относятся: сайт или портал образовательной организации, электронный дневник, электронный журнал, системы электронного и дистанционного обучения, электронные образовательные ресурсы (учебники, методические материалы, специальное ПО для 3D моделирования, рисования, автоматического проектирования, базы данных и т.д.).

В рамках ФГОС проектная деятельность занимает одно из ведущих мест в процессе обучения. Все проектные работы, как вид системно-деятельностного подхода, направлены на получение результатов – формирования личностных, предметных и метапредметных компетенций. С учетом стремительного роста количества информации, которое необходимо обработать обучающемуся, не всегда хватает имеющейся с наличием технической оснащенности. Особенно это касается направлений, связанных с необходимостью математической обработки массивов данных. К таким направлениям относятся программирование, моделирование, обработка видео высокого и сверх высокого разрешения, а так же статистическая обработка данных. При обработке файлов большого объема или сложных моделей, обычный пользовательский рабочий компьютер может либо совсем не справляться с поставленной задачей, либо тратить на это большое количество времени. Таким образом, возникает необходимость привлечения сторонних ресурсов, для решения поставленных задач. В качестве одного из вариантов решения возможна аренда серверных ресурсов образовательной организации, при их наличии. Под серверными ресурсами будем понимать технические характеристики сервера, такие как количество процессоров, количество ядер процессоров, количество оперативной памяти, время простоя сервера.

Первым аспектом, при использовании такого подхода, является необходимость произвести расчет количества ресурсов, возможных для предоставления при реализации проекта. Необходимо выяснить, сколько ресурсов потребляет сервер для решения ежедневных задач. Потом увеличить эти показатели в два (хотя бы в полтора) раза. Таким образом предположим возможные пиковые нагрузки. Количество ресурсов,

которое остается, показывает, какое их количество можем выделить для предоставления в аренду без потери производительности в условиях выполнения проектных исследований школьников или студентов.

Вторым аспектом для предоставления серверных ресурсов в аренду является наличие специализированного программного обеспечения – виртуальных машин. Реализовать виртуальные машины на сервере можно двумя путями: установить специальное программное обеспечение на серверную операционную систему; использовать гипервизор. В обоих случаях будет предоставляться виртуальная машина для решения задач, связанных с расчетами, компиляцией программного кода или статистической обработки данных с последующим построением графиков.

Положительными аспектами такого подхода являются: оптимизация использования серверных мощностей образовательной организации – вместо простоя, ресурсы, в которые вложены существенные денежные средства, будут предоставлены для реализации проектных задач, тем самым «отрабатывая» свою стоимость; экономия на энергопотреблении и охлаждении – при вычислительных нагрузках компьютер начинает потреблять большее количество электроэнергии, и как следствие, требует большего охлаждения. При аренде вычислительных мощностей в серверной образовательной организации, которая оборудована кондиционерами для охлаждения и получающей электроэнергию по ценам, отличным от домашних, получается существенная экономия денежных средств для автора проекта; обеспечение выполнения требований ФГОС по повышению личностных, предметных и метапредметных компетенций – за счет использования необычной схемы предоставления вычислительных мощностей, распределение выполнения работы между несколькими компьютерами и возможности за счет увеличения выборок повысить качество результатов; получение результатов высокой точности – при условии аренды вычислительных мощностей можно планировать увеличение количества вычислений при равном времени, что позволит получить более точные результаты; работа с использованием техники более высокого уровня, чем пользовательский, и современного программного обеспечения; возможность получения доступа к своей виртуальной машине как из самой образовательной организации, так из вне; возможность сохранения виртуальной машины – после окончания работы над проектом, при необходимости, можно уменьшить характеристики виртуальной машины и сохранить ее для последующего использования. Сохранение можно выполнить на внешние носители (съёмные носители или жесткие диски), а так же в облачные хранилища, при наличии необходимого объема свободного места. Отрицательный аспект такого подхода видим следующий – образовательной организации необходим технический специалист, который будет обладать набором профессиональных компетенций, достаточными для реализации поставленной задачи описанным методом.

Современные информационные, телекоммуникационные и облачные технологии позволяют распределять, арендовать и динамически изменять необходимые вычислительные ресурсы для реализации проектов различной степени сложности. Оптимизация использования имеющегося парка компьютерной техники является важной задачей для образовательной организации любого уровня и направления деятельности. Покупка и использование специализированного программного обеспечения такой же важный процесс, как покупка и использование новых компьютеров. Использование современных технологий и программного обеспечения для виртуализации позволит существенно упростить выполнение сложных частей проектных работ, связанных с вычислениями и моделированием.

1. Заславская, О.Ю. Возможности сервисов Google для организации учебно-познавательной деятельности школьников и студентов [Текст] / О.Ю. Заславская // Научно-методический журнал. / Информатика и образование. – М., 2012, №1 (230). – С. 45-50.

2. Заславская О.Ю. Иванова О.В., Кравец О.Я., Рудинский И.Д., Столбова И.Д. Ком-

петентный подход к организации образовательного процесса и некоторые вопросы адаптивного управления учебной деятельностью // Монография. / Воронеж: Научная книга – 2011, 203 с.

3. Заславский, А.А. Использование моделей «облачных технологий» для дифференциации обучения информатике [Текст] / А.А. Заславский // Педагогическое образование и наука. – № 5. – 2012. – С.53-55

4. Гриншкун В.В. Качество информационных ресурсов и профессиональные качества педагогов. Взаимосвязь и проблемы. // Информатика и образование. М., – 2013, №1. С. 79-81.

УДК 37.02

Проблемы формирования информационной образовательной среды в современной дошкольной организации Московской области

Зюзина Тамара Николаевна, к.п.н., ГБОУ ВПО «Академия социального управления» Московской области, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий, tomazuzina@mail.ru.

Аннотация: в данной статье представлен опыт использования информационно-коммуникационных технологий в различных дошкольных организациях Московской области, выявлены проблемы формирования информационной образовательной среды дошкольной организации Московской области. Так же большое внимание уделено вопросам информационной компетентности педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: информационные технологии; информатизация; профессионализм педагога; информационно-коммуникационная компетентность педагога дошкольной организации.

Problems of formation of information educational environment in modern preschool organizations of Moscow region

Zyuzina Tamara, kand. ped. sciences GBOU IN "Academy of Social Management", assistant professor of information and communication technologies

Abstract: this article presents the experience of the use of information and communication technologies in a variety of pre-school institutions of the Moscow region, identified the problem of formation of information educational environment of preschool organization of the Moscow region. Just a lot of attention paid to the issues of information competence of teachers of preschool education.

Keywords: information technologies; informatization; professionalism of teacher; of informatively- communication competence of teacher of preschool organization.

Модернизация системы образования в России выдвигает проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов на одно из ведущих мест. Введение федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, предполагают совершенно новое проектирование образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения с использованием новых технологий. Современные исследователи выделяют в число базовых понятий информационную компетентность педагога дошкольного образования. Под информационной компетентностью подразумевают умение находить, обрабатывать и применять необходимую информацию в педагогической деятельности. Это работа с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач. Использование в обучении новых информационных технологий позволяет формировать специальные навыки у детей с различными познавательными способностями, позволяет делать занятия более наглядными и динамичными, более эффективными с точки зрения обучения и развития дошкольников, облегчает работу педагога дошкольного образования и способству-

ет формированию ключевых компетенций воспитанников дошкольных образовательных организаций. Одним словом, педагоги при помощи информационных технологий должны уметь самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию. Немаловажную роль в этом играет процесс информатизации, который обуславливает необходимость информационной грамотности воспитателей дошкольных образовательных организаций, а также подготовки активных пользователей информационных технологий среди педагогов дошкольников. Данный процесс способствует формированию информационной культуры дошкольников, играет немаловажную роль в их развитии и становлении, как личности. Безусловно, на первое место было выдвинуто условие создания новой модели образования в дошкольных учреждениях, основанной на применении современных информационно-коммуникационных средств. Что подразумевается под новой моделью системы образования? Это ряд необходимых условий, формирующих и поддерживающих функциональность информационного пространства детского образовательного учреждения, способствующего обучению детей к использованию информационно-коммуникационных средств, воспитанию информационной культуры, оказывающей большое влияние на общую культуру человека. Что мы подразумеваем под информационной культурой человека. Это знания, необходимые ребенку дошкольнику для получения, обработки и передачи информации с целью дальнейшего использования. Другими словами еще в дошкольном учреждении ребенок должен научиться понимать свойства информации, ее роль в жизни человека, научиться работать с информацией с помощью компьютера. Еще раз обратимся к вопросу создания новой модели образования дошкольников и осуществим попытку формулирования условий. Что подразумевается под новой моделью системы образования? Это ряд необходимых условий, формирующих и поддерживающих функциональность информационного пространства детского образовательного учреждения, способствующего обучению детей к использованию информационно-коммуникационных средств, воспитанию информационной культуры, оказывающей большое влияние на общую культуру человека.

Конечно же это психологическая готовность всего коллектива дошкольной организации к инновационной деятельности, демонстрация возможностей информационных технологий в дошкольном учреждении. Это подготовка педагогических кадров, специалистов дошкольной педагогики, которые на всех этапах своей профессиональной деятельности могли бы широко применять информационные технологии. Третье условие- формирование информационной образовательной среды в дошкольном учреждении, основанной не только на применении информационно-коммуникационных технологий, а также на совокупности всех инновационных методов и средств, включая систему здоровьесберегающих мероприятий для дошкольников и педагогов дошкольных организаций. Современный педагог дошкольного образования должен в полной мере использовать все возможности, которые предоставляют новые компьютерные технологии, чтобы повысить эффективность своей педагогической деятельности. Поэтому сегодня мы говорим и о новых компетенциях, в основе которых лежит новая информационная грамотность, и о новых программах, которые дают возможность оперирования различными видами информационных объектов и моделей, и о новых формах и методах обучения. Сегодня в дошкольных организациях часто употребляют терминологию проектирование и проект. Проектированием в дошкольном образовательном учреждении на основе применения информационных и коммуникационных технологий можно заниматься не только в качестве организации и ведения одного из видов педагогического процесса, основанного на сотрудничестве педагога и воспитанника, взаимодействии взрослого и ребенка, но и как поэтапной практической деятельности по достижению поставленной цели. Данным видом учебной деятельности можно заниматься как на основных занятиях, так и на занятиях дополнительного обучения. Проектная деятельность с использованием компьютерных средств и методов обучения

закладывает в ребенке много положительных личных качеств: основы информационной культуры, проектного мышления, логику мышления, благодаря которой ребенок учиться прогнозировать результаты своего труда, формулировать выводы. А для этого проектным мышлением должен обладать сам педагог новой формации, свободно владеющий профессиональными знаниями и информационной компетенцией. Это должен быть человек высоких нравственных позиций, положительных психолого-педагогических характеристик и научно-предметных знаний в сочетании с соответствующим культурно - нравственным обликом, обеспечивающим на практике результат педагогического труда в подготовке подрастающего поколения [1]. А с позиции профессионализма – обладать необходимыми знаниями, умением учиться и применять свой опыт и знания на практике. Создание информационно-образовательной среды подразумевает информатизацию образовательного пространства дошкольного учреждения, использование компьютерных программ для осуществления образовательного процесса, создание автоматизированных рабочих мест в управленческой службе учреждения, компьютерную обработку информации по учреждению. Сегодня многие детские сады Московской области оснащаются компьютерами, во многих семьях есть компьютеры, где дети постепенно знакомятся с миром современных инноваций. Для формирования базовой информационно-коммуникационной компетентности необходимо: знать устройство и функционирование персонального компьютера, других видов множительной и видео техники, дидактических возможностей информационно-коммуникационных технологий; владеть техническими приемами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office, универсальных графических систем типа Adobe Photoshop; использовать возможности Интернет и цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности; сформировать положительную мотивацию к использованию информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности. На сегодня можно констатировать факт отсутствия методик использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе дошкольной организации, списка систематизированных компьютерных программ, рекомендованных для применения в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения, не сформулированы единые программно-методические требования к компьютерным занятиям. Это единственный вид деятельности, не регламентируемый специальной образовательной программой. Тем не менее, уже много педагогов дошкольников используют информационные технологии и интерактивное оборудование в своей профессиональной деятельности. Обратимся к учебно-методическому комплексу дошкольного образовательного учреждения. Основной программой, которой пользуется подавляющее большинство педагогов дошкольных учреждений, является программа «От рождения до школы» авторского коллектива под руководством Комаровой Тамары Семеновны, доктора педагогических наук, профессора Академии социального управления. Данная программа, поддерживается общественной палатой РФ и создана для осуществления образовательной деятельности в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. А, следовательно, в ней имеются ссылки для осуществления образовательной деятельности на основе информационных технологий. Более того, материал по всем образовательным областям ФГОС: физической, познавательной, речевой, социально-коммуникативной, интеллектуальной может быть разработан на основе использования информационных технологий и интерактивного оборудования. И совсем не обязательно использовать дорогостоящие обучающие средства. Достаточно вспомнить такие интересные системы, как Logo (Лого-миры), которая сочетает в себе несколько обучающих программ: программирование на языке Лого с анимацией, графический редактор и др. средства. Используя данную среду можно научить детей основам алгоритмического мышления, программированию, созданию небольших проектов, графическому дизайну. Также можно использовать графическую программу

Paint. Любая компьютерная программа формирует в ребенке информационную культуру: правильность обращения с компьютером, алгоритм применения действий, определения и применения основных команд и др. Ведь главное - научить детей моделировать и экспериментировать с помощью простых программ и созданных информационных моделей. Переходя от формальных методов обучения к практико-ориентированным, мы закладываем основы проектного мышления, формированию логических выводов, что поможет ребенку в дальнейшем правильно ориентироваться в реальной обстановке и лучше адаптироваться в создавшейся жизненной ситуации.

1. Яготина, О.В. Зюзина, Т.Н. Профессионально-личностные компетенции педагога в школе XXI века //European Social Science Journal//Европейский журнал социальных наук том 1// О.В. Яготина, Т. Н. Зюзина г. Рига 2012 с.111

2. Герасимова, Т.Н. Информационно - коммуникационные технологии в образовании: ИКТ – компетентность современного учителя [Текст]/ Т.Н. Герасимова. - Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». // М.: изд-во «1-е Сентября», 2010.

3. Зюзина, Т.Н. Организационно-педагогические условия использования дистанционного обучения в образовательном учреждении [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Москва: МПГУ, 2005 — 1 с.

4. Зюзина, Т. Н. Роль и место информационных технологий в дошкольном образовании [Текст]/ Т.Н. Зюзина// Конференциум, выпуск 1: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций // М.: АСОУ, 2015. С.625-632.

УДК 37.07

Влияние городских и муниципальных органов на эффективное осуществление процессов информатизации в образовательных организациях в новых условиях современной столицы

Зюзина Тамара Николаевна, к.п.н., ГБОУ ВПО «Академия социального управления» Московской области, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий, tomazuzina@mail.ru; Талалаева Елена Владимировна, магистр физико-математических наук, администрация района Мосрентген ТиНАО, главный специалист, zuzinalena@mail.ru.

Аннотация: в данной статье представлены исторические документы по информатизации нашего города, опыт их внедрения в реальную жизнь. Использование информационно-коммуникационных технологий в различных педагогических организациях столицы, выявлены проблемы формирования информационной образовательной среды. Дана характеристика городской целевой программы «Электронная Москва», положившей начало всеобщей информатизации столицы. Так же большое внимание уделено вопросам информационной компетентности современных педагогов в образовательных организациях города.

Ключевые слова: информационные технологии; информатизация; профессионализм педагога; виртуальное пространство, система электронного обучения.

Impact of urban and municipal authorities, the effective implementation of the of informatization in educational organizations in the conditions of modern new capital

Zyuzina Tamara, kand. ped. sciences, GBOU IN "Academy of Social Management" Moscow region, assistant professor of information and communication technologies

Talalaeva Elena, master of physical and mathematical sciences, the chief specialist of the district administration Mosrentgen TiNАО

Abstract: this article presents the historical documents on informatization of the city, the experience of their implementation in real life. Information and communication technologies in various educational institutions of the capital, revealed problems of formation of the information educational environment. The characteristic of the city target program "Electronic Moscow", which initiated the general informatization of the capital. Just a lot of attention paid to

the issues of modern information competence of teachers in the educational institutions of the city.

Keywords: information technology; informatization; the professionalism of the teacher; virtual space, the system of e-learning.

Информатизация общества, в нашей стране сопровождается сменой понятий политического, экономического и социального развития, что непосредственным образом влияет на организационно-содержательные аспекты деятельности системы образования. Еще в 2000 году была принята национальная доктрина образования - первый в новейшей истории России документ, определяющий основные направления развития и модернизации системы образования. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования, изменение системы образования должно было осуществиться при условии сохранения национальных традиций. Изменение требований, предъявляемых специалистам всех уровней (стандарт педагога), формирует научные цели и содержание в системе образования, а именно: ориентация на многоуровневое образование; обеспечение условий для социальной адаптации молодежи; привлекательность и открытость системы для инвестиций; создание инновационного характера ее развития. Основным условием достижения обозначенных целей являются новейшие технологии, информатизация всех структур системы образования. Мероприятия по информатизации образования в то время были обозначены в федеральных целевых программах «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001-2005 гг.» и «Электронная Россия» (2002-2010 гг.). Современная реальность требует сегодня от отечественной науки и новых теоретически обоснованных подходов к организации и содержанию обучения детей и взрослых, поиска методов и приемов социально-личностной ориентации образования, учета сложившихся в каждом регионе культурных традиций и специфики географического, социально-экономического, культурно-образовательного пространства. К настоящему времени имеется большое количество научных исследований в области информатизации образовательного процесса, авторами которых являются: А.П. Ершов, С.Г. Григорьев, А.А. Кузнецов, С.А. Жданов, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.Н. Тихонов и др. В этих условиях возникает некий дисбаланс между социальным заказом населения и возможностями самой системы образования. Обеспечение получения знаний в области компьютерных технологий не совпадает с текущим состоянием системы образования к выполнению данного социального заказа. Поэтому не всегда видна эффективность внедрения новых информационных технологий в педагогических организациях, в виду отсутствия комплексной системы оценивания. Что же представляет собой современная педагогическая организация в столице? Это многофункциональный педагогический комплекс от детского сада до профессиональных колледжей, дающих среднее профессиональное образование. Современный педагог должен в полной мере использовать все возможности, которые предоставляют новые компьютерные технологии, чтобы повысить эффективность своей педагогической деятельности. Поэтому сегодня мы говорим и о новых компетенциях, в основе которых лежит новая информационная грамотность, и о новых программах, которые дают возможность оперирования различными видами информационных объектов и моделей, и о новых формах и методах обучения. В данных условиях работают все высокопрофессиональные специалисты: от педагогов дошкольников до педагогов - преподавателей высшего и среднего профессионального образования. А это значит, что получив ребенка в младшем дошкольном возрасте, команда педагогов профессионалов в содружестве с педагогами психологами и другими узко профилированными специалистами должны воспитать, обучить и выпустить грамотного специалиста в своей области, способного приносить пользу гражданскому обществу и стране. Безусловно, без информационных технологий и новых форм и методов обучения здесь не обойтись. На сегодня в столице большое влияние на обеспеченность техническими и компьютер-

ными средствами оказывают городские и муниципальные органы власти столицы [1]. Еще в начале 21 века для развития Москвы потребовалось активное внедрение современных информационных технологий. Для того чтобы обеспечить доступ москвичей к накопленным информационным ресурсам, качественно улучшить их жизнь, изменить взаимоотношения граждан и общества, сделать более прозрачной работу органов городского управления, требовалось форсированное развитие информационной инфраструктуры. В связи с этим Правительством Москвы в 2002-м году было принято решение о создании Управления информатизации города Москвы, уполномоченного органа по информатизации всех структур города. Тогда же было принято решение о разработке городской целевой программы «Электронная Москва». В реализации Программы также принимали участие комплексы городского управления, подразделения Правительства Москвы, подведомственные учреждения. В ходе выполнения Программы накоплен большой практический опыт, реализованы подходы, которые позволили поэтапно повышать эффективность внедрения в городе информационных технологий, в том числе и в образовании. И что самое главное, информационные технологии становятся важным инструментом профессиональной деятельности в повседневной жизни москвичей. Сегодняшнюю ситуацию, в области электронного развития города можно характеризовать, как начало нового этапа информатизации. Иными словами, сформировано городское единое информационное пространство – комплекс главных его компонентов: информационные ресурсы, содержащие данные, сведения и знания, зафиксированные на соответствующих носителях информации; организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие единого информационного пространства, в частности, сбор, обработку, хранение, распространение, поиск и передачу информации; средства информационного взаимодействия граждан и организаций, включающие программно-технические средства и организационно-нормативные документы.

Информационная политика Москвы во многом обусловлена ее статусом в едином информационном пространстве и необходимостью укрепления позиций федерального центра во взаимоотношениях с региональными властями. Москва выступает как центр информационной деятельности, как информационный город с развитой информационно-телекоммуникационной инфраструктурой, обеспечивающей фундамент экономики, основанной на знаниях. Сегодня тенденции мирового рынка образовательных услуг таковы, что обучение на онлайн-курсах предпочтительнее, чем в стенах здания, использование мобильных платформ и облачных технологий удобнее, чем локальный доступ и Интернет-хостинг, цифровой интерактивный контент эффективнее, чем традиционные учебники. Поэтому в условиях глобальной конкуренции образовательным учреждениям приходится прикладывать много усилий, чтобы соответствовать современным требованиям. Наиболее правильным является подход формирования информационно-образовательного пространства образовательных организаций, которое обеспечивает взаимодействие преподавателя, школьника или студента не только в стенах учебного заведения, но и в виртуальном пространстве, тем самым формируя ИКТ-компетентность всех участников образовательного процесса, главным образом, за счет внедрения технологий электронной поддержки обучения. Именно в Москве наблюдается данная тенденция. Система электронного обучения – это специализированное программное обеспечение для организации учебного процесса, для создания электронных обучающих материалов, администрирования и оценивания успеваемости по программе электронного обучения. Использование технологии электронного обучения в образовательных организациях города способствует достижению следующих целей: снижение затрат на проведение обучения; организация массового обучения, привлечение к преподаванию в школе преподавательского состава из других учреждений, содействие детской международной научно-исследовательской и проектной деятельности.

Муниципальные и городские управленческие структуры способствуют обновлению материально-технической базы образовательных организаций, обучению широких слоев населения, тиражированию положительного опыта внедрения информационных технологий и методов обучения через средства массовой информации, информационно-коммуникационные средства и другие доступные формы. На базе городских и муниципальных управленческих структур возникли ресурсные (компьютерные) центры, которые обеспечивают знаниями по использованию ИКТ не только школьников, но и малообеспеченных социальных групп населения, в частности пенсионеров, временно не работающих граждан, граждан других государств, временно проживающих в столице. Массовое и эффективное использование информационно-коммуникационных технологий во всех областях экономической, социальной, культурной и образовательной позволяет идентифицировать Москву как геополитический центр конкурентоспособной информационной индустрии, открывающей доступ к социально-значимым информационно-телекоммуникационным услугам всех горожан, независимо от пола, возраста и социально-экономического положения. Это позволяет не только повысить статус нашего города, но и поставить наше Отечественное образование в один ряд конкурентно способных, самых доступных и качественных образований в мире.

1. Самсонова, Н.И. Организационно-педагогические условия обеспечения информатизации региональной системы образования // авт. диссертации / Санкт-Петербург, 2005, С.3.

2. Алешин, М.А. Организация управления процессами развития и использования информационно-коммуникационных технологий в Москве [Текст]/ М.А. Алешин// выступление в городском управлении по информатизации, - Москва, 2008. С.5.

3. Зюзина, Т.Н. Роль и место информационных технологий в дошкольном образовании [Текст]/ Т.Н. Зюзина// Конференциум, выпуск 1: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций, - М.: АСОУ, 2015. С.632.

УДК 159.99.

О перспективных направлениях подготовки будущего учителя

Киселева Татьяна Борисовна, доцент, к.п.с.н., Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии, tatiana-kiseleva@yandex.ru; **Филиппов Сергей Петрович**, доцент, к.п.с.н., Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии, s.p.filippov@gmail.com

Аннотация: в статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей в условиях информационного общества. Современный педагог должен сам хорошо владеть интеллектуальными умениями и быть готовым обучать этим навыкам своих учеников. Образовательный процесс в педагогических университетах должен специально развивать навыки самообразования у будущих педагогов.

Ключевые слова: информационное общество; образование; профессиональная подготовка учителя; навыки самообразования.

About perspective directions of preparation of future teacher

Kiseleva Tatiana, candidate of psychological Sciences, Moscow pedagogical state University

Filippov Sergey, candidate of psychological Sciences, Moscow pedagogical state University

Abstract: in the article the problem of preparation of future teachers in the conditions of information society. The modern teacher must be proficient intellectual abilities and to be prepared to teach these skills to their students. The educational process in pedagogical universities need to specifically develop the skills of self-education.

Keywords: information society; education; training teachers; the skills of self-education.

Современные тенденции в научно-технической, социальной и культурной сферах общественной жизни приводят к необходимости иначе взглянуть на место и роль учителя в образовательном процессе, на подготовку современных педагогов в вузе и на образовательный процесс в целом.

Индустриальное общество окончательно перешло в общество информационное. Информационная среда стала уже не фантастическим понятием, а обыденной реальностью. Практически любая информация стала доступна всегда и везде и любому человеку, в том числе и учащимся на любом уровне обучения. Следовательно, любые фактические знания в настоящее время можно получить из самых разнообразных источников и учитель в этой ситуации, в отличие от недавнего прошлого, является лишь одним из них.

Другой важный признак информационного общества заключается не только в доступности знаний, но и в их динамичности, быстром обновлении. В научном сообществе появился даже термин «период полураспада знаний». Это приводит к тому, что мы вынуждены время от времени осуществлять переоценку того, что знали раньше. И если фундаментальные знания в общем образовании сами по себе изменяются не столь значительно, то методы их преподавания и освоения меняются регулярно и довольно существенно. Если учесть, что студент учится по бакалаврской программе 4 года, то полученные им знания полностью устаревают. То есть, наступает время постоянного самообразования и повышения квалификации.

Высшее образование не может игнорировать процесс массированного внедрения ИКТ в свою практику. Современному учителю недостаточно владеть лишь содержанием преподавания школьного курса. Для формирования познавательной мотивации учащихся, для создания интересного учебного процесса он должен привлекать современные, в том числе альтернативные источники информации о своем предмете, самому профессионально ими пользоваться, быть готовым к дискуссиям и уметь их организовывать, принимать альтернативную точку зрения. Профессионализм современного педагога определяется не теми знаниями, которые давно были получены им в вузе, а такими компетенциями как готовность к постоянному самообразованию, использованию всех возможностей информационной среды. Таким образом, снижается роль педагога как транслятора знаний, как единственного информационного источника, а усиливается роль как личности в его мировоззренческом, эмоциональном и общеразвивающем значении.

В настоящее время перед студентами педагогических вузов стоит особенно ответственная задача: не только самим овладеть навыками и методами получения знаний и постоянно обновлять их, но ориентироваться при этом на обучение этим навыкам своих будущих учеников и воспитанников. К сожалению, многие студенты овладевают приемами учебного и умственного труда стихийно. Происходит противоречие между объемом знаний и ограниченными умениями овладения ими. Следовательно, необходимо целенаправленно формировать навыки получения знаний у каждого обучающегося. Иными словами, сегодняшний студент должен уметь быстро получить ответ на конкретный вопрос, а главное уметь применить этот ответ в решении практических учебных (а в будущем профессиональных) задач.

Таким образом, современный педагог должен сам хорошо владеть интеллектуальными умениями и быть готовым обучать этим навыкам своих учеников. Для этого образовательный процесс в педагогических университетах следует специально ориентировать на развитие у студентов навыков самообразования.

Как показали наши исследования (Буркова, Киселева, 2014), в настоящее время мотивация к учению современных студентов связана скорее с мотивами саморазвития, чем с мотивацией получения конкретной профессии. Диплом для большинства молодых людей является ступенькой в их самоопределении. В тоже время, исследование уровня тревожности будущих педагогов выявило повышение этого показателя от

младших курсов к старшим. Мы связываем это с тем, что к четвертому курсу студенты начинают видеть себя учителями, осознают значимость педагогической деятельности.

Вызовы современного общества ориентируют преподавателя на использование новых образовательных технологий, а также на включение студентов с первых лет обучения в практическую и исследовательскую работу.

В процессе преподавание курса «Психология» бакалаврам педобразования мы реализовали оба этих направления. Мы начали с вовлечения студентов в обсуждение актуальных проблем современного образования. Первое занятие было посвящено основным проблемам традиционного обучения. После знакомства с материалом учебного пособия студентам было предложено вернуться в собственное недавнее прошлое и подумать, какие проблемы видят они в современной школьной системе. Однако более сложной задачей для учащихся оказалось выявление и анализ сильных сторон современного школьного образования. Раскрытие обсуждаемой темы логически связано с глубинными изменениями Детства, произошедшими в 21 веке (Фельдштейн, 2011). Для подготовки сообщений студентам были предложены публикации последних лет, посвященные психологическим и физиологическим особенностям современных детей.

Проблема содержания и последствий раннего развития и обучения дошкольников, что составляет сегодня основной запрос родителей на рынке образовательных услуг, была представлена через технологию «Дебаты». Опираясь на представленные преподавателями материалы, студенты защищали альтернативные точки зрения. В своих выступлениях в качестве аргументов они использованы результаты широкомасштабного исследования, осуществленного Институтом возрастной физиологии РАО (Безруких, 2011).

Таким образом, педагогическая психология была представлена как активно развивающаяся, актуальная наука и научно обоснованная практика, во всей полноте ее значимости для современного общества. Круглый стол, посвященный организации школьного обучения в разных странах, был построен на докладах, которые выбрали и самостоятельно подготовили юноши и девушки. Другой подход был использован нами для освещения обширной и сложной темы «Развивающие подходы в обучении». Мы применили методическую разработку «Конгресс», предложенную И.В. Вачковым (Вачков, 2002). В «Конгрессе» одновременно участвовал весь поток курса. Каждый развивающий подход представляла отдельная «делегация» - группа из 5-6 человек. Особенность этой технологии состоит в том, что кроме одного развивающего подхода, студенты подробно познакомились с другими подходами, готовя интересные, а иногда и провокационные вопросы представителям каждой «делегации». Следует отметить, что использование вышеуказанных технологий позволило развивать компетенции, необходимые для будущей педагогической деятельности: информационную, исследовательскую, коммуникативную и другие. Кроме того, мы отметили значительное повышение уровня учебно-познавательной мотивации. Это выразилось в активном и ответственном отношении к заданиям, живом участии в занятиях, проявлении познавательной инициативы.

Включение студентов в практическую педагогическую деятельность осуществлялось через вовлечение их в работу научно-образовательной площадки и участие в университетских субботах. Так, в рамках научно-образовательной площадки МПГУ «Развитие учебной мотивации учащихся школы путем построения смыслообразующей образовательной среды» на базе НОУ ЦО «Школа Сотрудничества» было выполнено более 10 курсовых и несколько дипломных работ, объединенных общей темой.

По результатам своих исследований студенты в 2014 году организовали и провели мини-конференцию, посвященную возрастным и индивидуальным особенностям развития учебной мотивации школьников, в которой участвовали студенты со второго по пятый курс. Лучшие работы стали победителями конкурса студенческих научно-исследовательских работ, а также были представлены на конференции студенческих

исследовательских работ на факультете педагогики и психологии МПГУ весной 2015 года. Две работы награждены грамотами, одна статья опубликована в научном журнале. Студентка МПГУ, сотрудничая с дошкольным отделением НОУ ЦО «Школа Сотрудничества» разработала и апробировала программу по формированию мотивационной готовности к школе с использованием авторской сказки. Студенты ИФТИС приняли участие в создании и проведении тренингов по адаптации учащихся 5-х классов. Осенью 2015 года на факультете Педагогики и психологии прошла университетская суббота, посвященная семейной навигации в выборе будущей профессии. В мероприятии приняли участие подростки и их родители, а также студенты МПГУ. В рамках этого мероприятия желающим предлагалось пройти тестирование и получить индивидуальную консультацию по результатам выполнения психодиагностических методик. Студенты ИФТИС успешно выступили в роли консультантов, помогли подросткам выполнить задания и обработать полученные данные. Многие подростки и родители сообщили о своей заинтересованности в поступлении в МПГУ, чему способствовала интересная лекция преподавателя и общение с компетентными и общительными студентами.

Таким образом, использование активных методов обучения в высшей школе: обсуждение со студентами актуальных проблем современного образования, включение студентов с самого начала обучения в научную и практическую педагогическую деятельность развивает у них познавательную мотивацию и навыки самообразования. Это позволяет подготовить будущих учителей к работе в условиях информационного общества, развивает у них интеллектуальные умения и готовность обучать этим навыкам своих учеников.

Литература:

1. Киселева, Т.Б. Влияние мотивационных доминант студентов технических ВУЗов на их профессиональное самоопределение [Текст]/ Т.Б. Киселева, А.В. Буркова// Материалы Международной конференции «Социально-культурное партнерство современно-го ВУЗа: эволюция взаимоотношений и механизмов», - Омск, - 2014.
2. Вачков, И.В. Групповые методы в работе школьного психолога [Текст]/И.В. Вачков. — М.: Ось-89, 2002.
3. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Текст]/ Д.И. Фельдштейн// Вестник психологии образования. - 2011. - №1(26) январь—март. — Стр. 45 — 54.
4. Безруких, М.М. Дошкольник. Мифы и реальность [Текст]/ М.М. Безруких// Вестник психологии образования. - 2011. - №4(29) октябрь—декабрь. — Стр. 16-21.

УДК 378.14.014.13

Анализ современных методов электронного обучения студентов вуза

Ломоносова Наталья Владимировна, ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», Центр Новых технологий в образовании НИТУ «МИСиС», инженер, ассистент Кафедры Экономической теории Института Экономики и управления промышленными предприятиями НИТУ «МИСиС», natvl@list.ru

Аннотация: на сегодняшний день, проблемы и перспективы использования информационно-образовательных ресурсов с точки зрения смешанного обучения студентов, широко известны. Электронные технологии с различным уровнем вовлеченности студента в дистанционную форму подготовки, на практике всё чаще используются в подавляющем большинстве высших учебных учреждений, а теория смешанного обучения в различных ее вариациях, становится неотъемлемой частью образовательного процесса вуза.

Ключевые слова: электронные образовательные технологии; ИКТ-технологии; смешанное обучение студентов; профессиональные компетенции; качество подготовки студентов; дистанционное обучение в вузе.

Analysis of modern methods of e-learning of university students

Lomonosova Natalia, Moscow State Pedagogical University, engineer and assistant NUST «MISiS»

Abstract: to date, the problems and prospects of informational and educational resources in terms of blended learning students are well-known. Electronic technologies with different levels of involvement of students in distant form of training, in practice, are increasingly used in the vast majority of higher education institutions, and the theory of blended learning in its different variations, becomes an integral part of the educational process of the university.

Keywords: e-learning technologies; ICT technologies; blended learning students; professional competence; quality of students; distance learning university.

Принятие новой редакции Закона РФ «Об образовании» (273-ФЗ от 24.07.2015) выявило достаточно любопытный факт: требования к современному уровню образования, предъявляемые государством и обществом, постоянно возрастают, а количество учебных часов по конкретным дисциплинам – сокращается. Очевидно, что это вызвано рядом объективных факторов, главным из которых является попытка хотя бы частично уйти от традиционной аудиторной системы в пользу других форм обучения. Одной из тенденций последних лет стала мода на использование разнообразных дистанционных форм обучения. Это объясняется всеобщим проникновением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во множество сторон общественной жизни, необходимостью создания комфортных условий для обучения лиц с ограниченными возможностями, а также появлением инструментов, позволяющих более эффективно и наглядно использовать личное время, как преподавателя, так и обучающегося для достижения образовательных задач.

В марте 2015 года «Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)» опубликовала отчет о перспективах образовательной политики 2015 года. В нём представлены данные анализа около 450 образовательных реформ, которые были приняты в 34 странах ОЭСР с 2008 по 2014 гг. Конечно, сравнение образовательных программ и качества обучения между странами, а также построение на их основе различных рейтингов (таких как PISA, PIAAS) не совсем корректно, так как подобные критериальные деления позволяют сориентироваться в окружающем пространстве, оценить образовательную обстановку в мире и перенять полезный положительный опыт зарубежных коллег, но совершенно ничего не говорят о развитии системы образования внутри каждого конкретного государства. В тоже время, фонд New Media Consortium и ассоциация разработчиков информационных технологий для образовательных целей Educause представили глобальный отчет о том, какие тенденции будут определять систему образования в ближайшие пять лет. Эксперты определили шесть основных трендов, связанных с влиянием информационных технологий на систему обучения школьников и студентов. Конечно, для современных технологий пять лет – это достаточно значительный период времени, и можно предположить, что они будут меняться гораздо быстрее. Система образования не так динамична, но она не может не откликаться на вызовы времени. Таким образом, говоря о трендах современного образования по версии «Newtonew» можно выделить следующие позиции: Изменение культуры инноваций в образовании (заимствование опыта удачных стартапов); Расширение сотрудничества между организациями (объединение образовательных учреждений в социальные сети); Изменение роли оценки успеваемости (смещение акцента с итоговых оценок на промежуточные результаты обучения); Всеобщее распространение открытых образовательных ресурсов (открытый доступ к учебным материалам); Распространение и внедрение систем смешанного обучения (эффективное распределение

временных ресурсов между аудиторной, самостоятельной работой и обучением по средствам дистанционных ИКТ-технологий); Перепланировка учебных пространств (перемещение преподавателя среди обучающихся, а не над ними).

На прошедшей в сентябре 2015 года крупнейшей международной конференции по новым образовательным технологиям и методикам «EdCrunch-2015» был проведен всесторонний обзор современных образовательных концепций [2], касающихся задач обучения с использованием ИКТ-технологий. По итогам данного обзора были выявлены следующие ключевые концепции: адаптивное обучение (использование любого вида сторонних или собственных электронных ресурсов на занятии, а также внеаудиторные занятия в «виртуальных классах» посредством какой-либо on-line платформы); массовые открытые онлайн курсы MOOC (публикация видео-уроков на специализированных сайтах, например Coursera, с последующим выполнением специальных заданий и отправкой их на проверку через данные сайты); синхронное и асинхронное обучение (одновременное участие преподавателя и обучающегося через специальные ресурсы, например сайты, либо формирование преподавателем проблем и образовательного контента для достижения студентами поставленных образовательных целей); смешанное обучение (использование интерактивных возможностей сети Интернет с реальным аудиторным обучением); концепция «перевернутый класс» или технология «опережающего знания» (смена позиций традиционной аудиторной формы занятий в разделах «усвоение нового материала» и «закрепление материала»: освоение материала осуществляется самостоятельно дома, а на занятиях происходит выполнение практических занятий); самостоятельно направляемое обучение (технология для высокомотивированных обучающихся, при которой ученик самостоятельно принимает решение о собственных образовательных задачах, цели и источники знаний: в данной концепции важен в большей степени процесс, чем результат); система управления учебным процессом «Learning Manage System» (преподаватель имеет возможность управлять учебным процессом с любого гаджета, размещать учебные материалы, проводить тестирования и обсуждения со студентами); «облачное обучение» (использование интерактивных возможностей сети Интернет совместно с реальным аудиторным обучением, при котором несколько компьютеров могут работать как один сервер, сохраняя общий файл в «облаке»: такая технология полезна, в первую очередь при ведении исследовательской и проектной работы); мобильное обучение (активное использование мобильных устройств в процессе аудиторного и внеаудиторного обучения, основанное на технологиях дополнительной реальности и функционирующее на базе образовательных приложений); технология «1:1» (использование персонального мобильного устройства в образовательном процессе каждого обучающегося, при этом школа не тратит финансовых ресурсов на обеспечение и техническую поддержку мобильных классов, а обучающийся имеет возможность выполнять образовательные задачи в любом месте); игрофикация или геймификация (использование игровых форм, кейсов и квестов в процессе образовательной деятельности, при которых преподаватель формирует сценарии и модерирует процесс игры).

Постепенно переходя от общих концепций, применимых как в школе, так и в университете, следует отметить особую роль ИКТ-технологий в процессе обучения студентов вуза. Внимание здесь следует обратить на то, что формирование основных профессиональных компетенций обучающегося складывается, как раз, на этапе получения им высшего образования. А центральным критерием и основной оценкой работы вуза является качество подготовки выпускников. В свою очередь, качественное улучшение образовательного процесса (в рамках реализации основных положений Болонской декларации системы высшего образования РФ) происходит при помощи нелинейной схемы обучения; балльно-рейтинговой, модульной и кредитной систем, а так же ориентации на компетентностный подход в образовании. Исходя из концепции компетентностного подхода в образовании и очевидных преимуществ смешанного обучения

(blended learning), использование электронных учебно-методических комплексов при подготовке студентов становится вполне оправданным. Внедрение в образовательный процесс электронных ресурсов и их неразрывная связь с традиционными методами обучения повышает качество образования, как в рамках конкретной дисциплины, так и на уровне учебных модулей, комплексов дисциплин и образовательных программ в целом.

Что касается практической стороны использования систем смешанного обучения в вузах, то они чрезвычайно многообразны и могут сочетать в себе различные комбинации интеграции электронного контента в образовательный процесс. Пропорциональное соотношение аудиторного и электронного компонентов может варьироваться и зависит от многих факторов: специфики дисциплины, её целей, условий и формы. Ясно одно: комбинирование традиционного и электронного обучения должно быть грамотно организовано и иметь четкую структуру. От организационно-структурного аспекта зависит достижение оптимальных результатов обучения, так как все элементы учебного процесса должны взаимодействовать и дополнять друг друга, образуя единое целое. Существует шесть наиболее популярных моделей Blended Learning с разными акцентами, потребностями и объемами инвестиционных затрат, среди которых:

1. Face-to-Face Driver («Драйвер – очное образование»). Преподаватель лично дает основной объем образовательного плана, по мере необходимости добавляя онлайн обучение как вспомогательное. Данная модель зачастую включает в себя аудиторную и визуализированную лабораторную работу на компьютерах.

2. Rotation Model («Ротационная модель»). Происходит ротация расписания традиционного очного образования в аудитории и самостоятельного он-лайн обучения в свободном режиме (например, через Интернет по плану ссылок, составленному преподавателем; в собственной blended-программе учебного учреждения; на специальном сайте и пр).

3. Flex Model («Гибкая модель»). В основной части образовательного процесса используется онлайн платформа, преподаватель поддерживает обучающихся по мере необходимости, время от времени лично работая с небольшими группами или с одним студентом.

4. On-line Lab («Онлайн лаборатория»). Онлайн платформа используется для передачи всего курса на занятиях в аудитории. Происходит такое обучение под присмотром и непосредственным контролем преподавателя. Такая программа обучения может сочетаться с классической в рамках обычного расписания занятий.

5. Self-Blend Model («Модель "Смешай сам"»). Студент самостоятельно решает, какие из учебных дисциплин ему необходимо дополнить удаленными он-лайн занятиями.

6. On-line Driver Model («Драйвер – он-лайн обучение»). В основном эта модель предполагает обучение он-лайн – через платформу и удаленный контакт с преподавателем. Однако опционально или по требованию могут быть добавлены проверочные очные занятия и встречи с преподавателем.

Однако, необходимо понимать, что информационные технологии и электронное обучение не смогут полностью заменить традиционную форму обучения, вытеснить преподавателя из образования. Они просто призваны изменить характер взаимодействия преподавателя и студента, определить их новые роли в учебном процессе. При этом, преподаватель вместо транслятора готового знания превращается в консультанта, тьютора, помогающего обучающемуся выстроить индивидуальную траекторию обучения, научить его добывать знания, а студенты, в свою очередь – из пассивных потребителей образовательного продукта превращаются в активных участников процесса создания и накопления новых знаний и умений.

Несмотря на то, что системы дистанционной поддержки образовательного процесса имеют огромное количество как преимуществ, так и недостатков, в последние годы

отношение к электронному обучению в процессе очного обучения, в вузах РФ стало более спокойным, и различные варианты смешанного обучения применяются всё чаще. Однако, вопрос оптимальности соотношения аудиторного и дистанционного обучения остро встает не только с точки зрения получения профессиональных компетенций обучающимися, но и с множества других позиций, среди которых: грамотная конвертация аудиторных часов работы в виртуальные; регулирование оплаты труда преподавателей, использующих дистанционные технологии в процессе смешанного обучения студентов; соотношение норм рабочего времени преподавателя и учебной нагрузки по созданию электронного контента для курсов дистанционного обучения; учет рабочего времени администраторов ИКТ-систем; регулирование вопросов авторских прав и прочие правовые позиции. В то же время, действующий «Порядок использования дистанционных образовательных технологий» [2] позволяет вузам внедрять дистанционные образовательные технологии при всех предусмотренных законодательством Российской Федерации формах получения образования (или их сочетании) - при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, практик (за исключением производственной практики), текущего контроля, промежуточной аттестации обучающихся и т.д. Получается, что за видимой свободой применения дистанционных электронных образовательных технологий в процессе смешанного обучения студентов образовательными учреждениями очевидны пробелы в правовом регулировании этой части образовательного процесса.

1. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании. Дидактические проблемы и перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

2. Порядок использования дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_05/prm137-1.htm

УДК 004

Использование информационно-коммуникационных технологий в начальной школе

Мишутина Наталья Евгеньевна, ГБОУ города Москвы "Школа № 2006", заместитель директора по УВР, natakaraul@rambler.ru

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме современного образования - информатизации образования. Автор обосновывает необходимость использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе. Особое внимание уделяется использованию ИКТ в начальной школе, как мощного стимула в обучении. В статье прослеживается процесс работы учителей в данном направлении на протяжении четырёх лет. Освещаются результаты данной работы.

Ключевые слова: использование информационно-коммуникационных технологий; информатизация образования; профессиональная компетентность учителя; информационно-коммуникационные технологии в начальной школе.

Information and communication technologies (ICT) in primary school

Mishutina Natalya, State educational institution "School 2006" Moscow, Academic counsellor

Abstract: the article is devoted to an urgent issue in modern society - informatization of education. The author proves the necessity of using ICT in teaching. Special attention is paid to ICT in primary school as a powerful stimulus in education. The article deals with a 4-year work experience in this direction. The results are highlighted.

Keywords: using information and communication technologies (ICT); informatization of education; professional competence of the teacher; ICT in primary school.

Учитель не может быть рядовым, в противном случае он не учитель. С. Соловейчик [12]. Учитель - именно с ним ребёнок начинает входить в мир познания и науки. Приобретает необходимые ему знания, практические умения и навыки. Реформа образова-

ния самым прямым образом затрагивает главную фигуру в школе - педагога. По словам Ушинского К. Д. «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [11]. Мир, в котором живут наши современные дети, стремительно меняется, изменяются дети. Соответственно происходят преобразования и к подходам обучения, это в свою очередь выдвигает новые требования к педагогу. Профессиональный стандарт педагога которому должен соответствовать каждый современный учитель предполагает следующие умения: «разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, владеть ИКТ-компетентностями, разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты...» [2]. Всё это позволяет говорить о необходимости профессионального развития учителя.

Для педагога по жизни становится актуальной поговорка: «Век живи - век учись». Постоянно учитель должен демонстрировать коллегам, своим ученикам и их родителям умение учиться. Опыт учителя становится богаче, только тогда, когда он развивается обучаясь, тем самым он постепенно становится на путь профессионального успеха. А это важно как для самого учителя, так и для учащихся, которых он учит. В государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 г. отмечается потребность РФ в кадрах высокой квалификации соответствующих новым современным требованиям общества, развития их в плане информационных технологий (ИТ), информационно - коммуникационных технологий (ИКТ) технологий, а также отмечается повышение квалификации и переподготовки педагогов на протяжении всей жизни [1].

Важным инновационным подходом к решению проблемы модернизации образования является информатизация образования. По мнению Киселёва Г.М., информатизация образования - процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационно - коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию психолого - педагогических целей обучения и воспитания [8]. Информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий. Вторая - в повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества [7].

Говоря о профессионализме учителя «нового типа» мы подразумеваем некий симбиоз компетенций включающий предметно-методическую, психолого-педагогическую и ИКТ составляющие. По мнению В.А. Сластенина, профессионализм учителя выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [10]. Б.С. Гершунский определяет профессиональную компетентность как уровень профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, его мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческое и ответственное отношение к делу [4].

По нашему мнению одной из важнейшей составляющей профессиональной компетентности учителя является степень его готовности к использованию современных ИКТ в своей профессионально - педагогической деятельности.

ФГОС, описывая метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, делает акцент на «использование различных способов поиска информации, активное использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач, умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования» [3]. Всему этому может учить учитель обладающий профессиональной ИКТ-компетентностью.

Остановимся подробнее на организации учебного процесса в начальной школе. ак показывает личная практика организации учебного процесса в начальной школе, про-

ведение уроков с использованием ИКТ – это мощный стимул в обучении. Посредством таких уроков активизируются психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление, гораздо активнее происходит возбуждение познавательного интереса. Ребёнок становится активным субъектом учебной деятельности, что очень важно на ступени начальной школы.

Ведь именно в младшем школьном возрасте развиваются воображение и фантазия, творческое мышление, активность, инициатива, воспитывается любознательность, формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, практически оценивать результаты своей деятельности [6]. В этот важный для ребёнка период жизни искра творчества или разгорается, или гаснет, как подчёркивается в книге Жака Делора «Образование - скрытое сокровище». Задача учителя невероятно сложна: не дать этой искре погаснуть; «помочь каждому ученику (и ученику с проблемами развития, и среднему ученику, и талантливому ученику) в достижении успеха, т. е. получить объективную оценку и развить индивидуальные способности; дать ученикам солидную общеобразовательную основу для успешного продолжения образования»[9].

Первое нововведение, которое появилось в каждом кабинете начальных классов (за исключением компьютера) в плане информационных технологий - это интерактивная мультимедиа доска. Интерактивная доска даёт возможность повысить эффективность усвоения учебного материала, познавательную активность школьников, мотивацию учителей к повышению уровня педагогического мастерства [6]. Научно доказано, учащийся за минуту способен на слух воспринять и переработать до тысячи условных единиц информации, а с помощью добавления органов зрения сто тысяч единиц информации.

Начиная с первого класса учитель постепенно вводит ребёнка в информационный мир. На уроках используется: демонстрация учебных фильмов, использование тренажёров, тестов и презентаций из Интернета, создание собственных презентационных материалов - флипчартов к урокам для интерактивной доски. При работе с интерактивной доской учащиеся умеют использовать следующие технологические приёмы: слайды и фоны, перетаскивание объектов, волшебное перо, таблицы и шиты.

Новый вид работы для учащихся - это работа в информационных пространствах на сайте центра информационных технологий и учебного оборудования (ЦИТУО) (<http://nachalka.seminfo.ru/>). Учителями созданы курсы по каждому предмету, подготовленные задания (тесты в разных формах, кроссворды, текстовые задания), которые учащиеся могут выполнить также и в онлайн режиме. По мере взросления учащихся добавляются различные виды работ в области ИКТ. Так учащиеся вторых и третьих классов свободно работают на MacBook (представитель семейства ноутбуков от компании Apple), создают по разным предметам тесты в программе Hot Potatoes (инструментальная программа - оболочка, представляющая собой комплекс программ, позволяющих создавать около десятка разных типов интерактивных заданий с использованием текста, графики, звука или видео), выполняют различные задания в программе ПервоЛого (интегрированная творческая среда на базе языка Лого для начального школьного и внешкольного образования), на уроках окружающего мира работают с цифровыми микроскопами.

К четвёртому классу учащийся свободно работает в информационных курсах, созданных учителем. Выполняет тесты, созданные в программе Hot Potatoes и среде Moodle (модульная объектно - ориентированная динамическая учебная среда- это свободная система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками), создаёт презентации в программе Keynote (программа для создания и просмотра презентаций), Wiki- проекты (вики, веб сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут сообщая изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом), слайд - шоу и фильмы в

программе IMovie (программа предназначена для нелинейного монтажа видеоматериалов (фильмов, роликов, коротких сюжетов и др.). Осваивают программу Print book (самостоятельная вёрстка различных способов оформления фотографий).

При объяснении нового материала, повторении учителя начальной школы используют электронные учебники учебно-методического комплекта (УМК) «Планета Знаний», материалы из единой коллекции цифровых образовательных ресурсов (<http://school-collection.edu.ru/>), электронных сборников с заданиями «Академия младшего школьника» и «Литературное чтение 1-4 класс».

Как показывает опыт ГБОУ Школы № 2006 г. Москвы учителя начальной школы освоили и успешно работают с интерактивными досками, документ - камерами, цифровыми микроскопами, графическими планшетами. Часть учителей имеют личные сайты, на страницах которых публикуют фотографии классных мероприятий, свои работы и работы своих учеников.

Учителя одной из первых прошли курсы в Московском институте открытого образования (МИОО) «Реализация технологии деятельностного обучения в образовательном процессе начальной школы по требованиям ФГОС НОО. ИКТ как инструмент формирования универсальных учебных действий (УУД) младшего школьника. Модули 1-3» и на протяжении трёх лет четыре учителя являлись тьюторами стажировочной площадки МИОО (обучили более 500 слушателей). Пройдены курсы «ИКТ - компетентность учителя начальной школы НО-1, НО-2, НО-3».

Все эти знания полученные учителями, позволяют нашим детям демонстрировать свои знания на различных уровнях. Отмечу самые важные конкурсы: Всероссийский конкурс «КИТ - компьютеры, информатика, технологии»; фестиваль «Образование. Наука. Производство»; Московский открытый конкурс по новым информационным технологиям «Виртуальная реальность»; международный конкурс компьютерной графики «Планета «Земля»; городской дистанционный конкурс по информационно - компьютерным технологиям «Зимняя олимпиада» на портале (<http://nachalka.seminfo.ru/>); конкурс «Ярмарка идей на Юго-Западе»; олимпиады и конкурсы, проводимые МетаШкола (<https://metaschool.ru/>).

Ученики выступают консультантами на выставках в рамках межрегиональной научно - практической конференции и межрегионального семинара - практикума по демонстрации «Нового цифрового и лабораторного оборудования начальной школы по требованиям ФГОС». Анализируя опыт работы нашей школы отмечу, что информационные технологии очень стремительно вписались в жизнь школы разнообразив процесс обучения. Изменилась и роль педагога - из транслятора знаний он перешёл в организатора деятельности обучаемых по приобретению новых знаний, умений и навыков. Учащиеся на уроке стали активными участниками образовательного процесса так как использование ИКТ позволяет ученику самостоятельно подбирать и изучать материал по теме в необходимом ему объёме, применять различные информационные средства, реализовывать и представлять совместную работу. Работая с мультимедиа средствами информатизации образования, обучаемые могут влиять на свой собственный процесс обучения, подстраивая его под свои индивидуальные способности и предпочтения. Они изучают именно тот материал, который их интересует, повторяют изучение столько раз, сколько им нужно, что способствует более правильному восприятию [7].

В заключении хотелось бы отметить положительные стороны использования ИКТ в образовательном процессе: индивидуализация процесса обучения; самообразование учителя и ученика; доступ к мировым информационным ресурсам, разнообразие видов информации; обучение - увлекательный процесс; развитие навыка исследовательской, проектной деятельности.

1. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» [Электронный

ресурс]// Официальный интернет-портал правовой информации. Адрес: <http://www.pravo.gov.ru>, 28.12.2015

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]// СПС «Консультант плюс»

3. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // СПС «Консультант плюс»

4. Гершунский, Б.С. Философия образования до XXI века [Текст]/ Б.С. Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.

5. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 2006» [Электронный ресурс]. Адрес: <http://sch2006uz.mskobr.ru/report/> (дата обращения 29.12.2015).

6. Интерактивная доска в начальной школе [Текст]: учебно-метод. пособие / О. Ф. Брыскина. — М.: Дрофа, 2012. — 157 с.

7. Информатизация образования фундаментальные вопросы [Текст]: Учебник/ С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун. — М., 2005. — 231 с.

8. Информационные технологии в педагогическом образовании [Текст]: Учебник/ Г.М. Киселёв, Р.В. Бочкова. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. — 308 с.

9. Котова, С.А. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований [Текст]/ С.А. Котова, О.А. Граничина, Л.Ю. Савинова, - под ред. акад. Г.А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007

10. Педагогика [Текст]: учебник для студ. учреждений высш. образования / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. — 12-е изд., стер. — М.: Издательский центр — «Академия», 2014. — 608 с.

11. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст]. В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. — 528 с.

12. Четвёртая тетрадь. Идеи. Судьбы. Времена. Симон Соловейчик статьи разных лет [электронный источник]. Адрес: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200601303>.

УДК 378.046.4

Дистанционное обучение в школе: проблемы учителя, директора, ученика

Никулечева Наталия Викторовна, ФГАУ "Федеральный институт развития образования", руководитель отдела дистанционного обучения, nikulicheva@mail.ru, <http://nikulicheva.ru/>

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы организации дистанционного обучения в школе, его положительные и отрицательные стороны для учителя и ученика, дана систематизация проблем, решаемых учителем при проведении дистанционных занятий. Также описан круг проблем директора школы, связанный внедрением дистанционного обучения в образовательный процесс, предложены схемы экономического расчета оплаты труда дистанционного учителя и мотивационная схема.

Ключевые слова: дистанционное обучение; дистанционный учитель; требования к подготовке дистанционного учителя, экономическая схема оплаты труда дистанционного учителя, мотивационная схема.

Distance learning at school: problems of the teacher, director, pupil

Nikulicheva Natalia, Federal Institute of education development, head of department of distance learning

Abstract: In article questions of the organization of distance learning at school, its positive and negative sides for the teacher and the pupil are considered, systematization of the

problems solved by the teacher when carrying out remote occupations is given. It is also shown the principal's problems, connected by introduction of distance learning in educational process, schemes of economic calculation of compensation of the remote teacher and the motivational scheme are offered.

Keywords: distance learning; teacher of the distance learning; requirements to training of the teacher of the distance learning, economic scheme of compensation of the teacher of the distance learning, motivational scheme.

Развитию дистанционного обучения (ДО) сегодня способствует ряд изменений, происходящих в обществе в связи с ростом технических возможностей обмена информацией. Наблюдается увеличение спроса на ДО со стороны обучающихся, не имеющих возможности посещать школу очно (дети с ОВЗ, дети-спортсмены, дети-артисты, дети, выезжающие с родителями в командировки и т.д.). Также существует рост спроса на ДО со стороны педагогов, желающих преподавать дистанционно (находящиеся в декретном отпуске, имеющие маленьких детей, работающие в нескольких местах, лица с ОВЗ и т.д.). Повышению интереса к ДО способствует развитие педагогического контента в сети Интернет, развитие сферы методик и форм применения ДО, рост материально-технической базы ДО. Инновации в области ДО свидетельствуют о возможности решить с помощью ДО ряд проблем, которые стоят перед родителями, учителями, директорами школ.

Положительной стороной качественного ДО для ученика является, несомненно, индивидуальное обучение, гибкий график учебы, интерактивное взаимодействие с обучающей средой. Для преподавателя подготовка своего дистанционного курса дает повод собрать и систематизировать весь материал курса из всех источников, повысить свои ИКТ-компетенции, совершенствовать навык излагать материал кратко, емко, логично. Проведение дистанционного курса позволяет учителю создать себе гибкий график работы, выбрать удобную модель ДО, динамично обновлять курс. Также учебный процесс при ДО позволит ученику и учителю наиболее полно использовать ресурсы и сервисы сети Интернет (е-библиотеки, вебинары, тренажеры, виртуальные лаборатории, виртуальные экскурсии, научные сайты и др.), развить навыки самоорганизации и самоконтроля, сэкономить средства в части уменьшения материальных затрат на транспортные, бытовые расходы.

Однако при всем позитиве и выгоде ДО следует помнить о другой стороне медали — тех «подводных камнях», которые ожидают учителя, директора, ученика при внедрении ДО.

При обсуждении качества ДО сегодня часто встает вопрос не о том, чему учить дистанционно и с помощью каких средств (инструментов), а как учить. Как методически грамотно обучить человека дистанционно, чтобы результат обучения был сравним с очным обучением на курсе или даже превосходил его?

Преподаватель несет ответственность за качество обучения своих учеников, и, соответственно, должен быть хорошо подготовлен к процессу преподавания методически и содержательно. При проведении ДО он должен еще и технически быть подкован для работы с программным обеспечением, сервисами сети Интернет, не говоря уже о том, что должен владеть дистанционными методиками преподавания и знанием особенностей построения учебного процесса в виртуальной среде. При подготовке преподавателя для работы в системе ДО необходимо научить его методике преподавания как совокупности приемов, методов ДО по отдельным дисциплинам на всех уровнях образования, а также методов проведения отдельных видов дистанционного контроля, лабораторных и практических занятий.

При ДО происходит смена ведущего сенсорного канала на визуальный, что следует учитывать преподавателю при создании наглядного материала и использования его на занятии. Для ДО характерен жесткий режим общения, задаваемый условиями он-лайн

общения, необходимость проявления быстрой реакции, лаконичности в высказываниях, четкой логики построения мысли. Виртуальное общение порождает новые отношения, участники могут принимать новые социальные роли, на первый план выходит интеллект, поскольку эмоции, мимика, жесты практически отсутствуют. Стираются авторитеты, легче задать вопросы, чем при очном общении, виртуальное общение способствует большей открытости.

Ученик при ДО испытывает противоречивые чувства: психологический дискомфорт от нахождения в непривычной среде; изолированность и одиночество; ощущение пренебрежения; желание скрыть истинные чувства, надеть «маску»; неадекватная интерпретация материала; создание образа виртуального собеседника.

Перед дистанционным учителем стоит ряд педагогических задач: обучить учеников преодолению информационных барьеров; обучить сетевому этикету; повысить мотивацию обучаемых; создать благоприятный психологический климат и комфортные условия обучения; осуществлять непрерывный мониторинг учебного процесса.

Опросы практикующих дистанционных учителей позволяют создать систематизацию проблем, которые они решают в ходе своей деятельности (таблица 1).

Таблица 1 Систематизация проблем, решаемых дистанционным преподавателем

N	Вид проблем	Круг решаемых вопросов
1	Методические	– отбор содержания обучения для курса ДО; – формулировка целей, задач, определение средств обучения при ДО; – разработка методического обеспечения процесса ДО; – изучение и использование педагогических технологий ДО; – выбор и реализация системы контроля при использовании ДО.
2	Организационные	– формы организации и процесс взаимодействия с обучающимися в рамках дистанционного учебного процесса, коллегами и социальными партнерами (учреждениями, организациями), родителями (лицами, их заменяющими) по вопросам обучения в условиях ДО; – формы организации и процесс взаимодействия с обучающимися во внеурочной деятельности (участие в дистанционных олимпиадах, конкурсах, фестивалях); – документационное обеспечение образовательного процесса с использованием ДО; – коммерческая деятельность в ДО (маркетинг, менеджмент, реклама образовательных услуг).
3	Психолого-педагогические	– социально-психологическое регулирование деятельности обучаемых в условиях ДО; – воспитание и формирование личности обучаемых в условиях ДО.
4	Проблемы преподавания предмета	– проведение учебных мероприятий в он-лайн и офф-лайн режимах; – профессиональное общение с обучающимися, коллегами, администрацией, представителями других организаций, родителями.
5	Проблемы личностного роста	– повышение квалификации в области ДО; – участие в работе виртуальных педагогических сообществ; – участие в научно-исследовательской работе.

Однако при слабой организации административного контроля при ДО для преподавателя возникает соблазн пренебречь качественной проверкой работ учеников, консультациями, пустить процесс ДО «на самотек». Типичной ошибкой при организации ДО является стремление руководства школы сэкономить на технической платформе для ДО, на обучении преподавателей, вследствие чего процесс ДО строится на примитивном уровне выкладывания текстов и тестов на сайте школы или в бесплатной системе ДО. В результате весь процесс обучения строится на самообразовании учеников при больших усилиях родителей, что часто вызывает недовольство последних.

Последствия экономии на курсах повышения квалификации учителей по методике ДО порождают проблемы с работой в сервисах сети Интернет, без чего немислимо ДО, не говоря уже о знании методики ДО. Часто у учителей отсутствуют навыки владения персональным компьютером на уровне пользователя, что требует дополнительных курсов для начинающих пользователей.

Серьезной проблемой является психологическая адаптация к ДО при отсутствии личного контакта ученика с учителем, а также отсутствие навыков самоорганизации. Среди минусов ДО стоит отметить ухудшение устной речи у ученика и снижение коммуникационной культуры в развитии личности. При наличии особых психологических показателей развития личности (например, одиночество в реальном мире) возможен переход в интернет-зависимость как у ученика, так и у учителя.

Важно понимать, что на организацию и проведение качественного ДО необходимы большие временные затраты и усилия. Этот фактор останавливает многих педагогов, кто хотел бы получить быстрый и качественный результат, не прикладывая много усилий.

Среди проблем при организации ДО стоит отметить побочные эффекты, затрудняющие работу. Процесс ДО зависит от качества Интернет-канала (грозы, аварии на электростанции и т.д.). Также стоит сказать о медицинских проблемах при сидячей работе за компьютером, когда страдает позвоночник, зрение, воспаляются суставы рук. От длительной работы с электроприбором наступает быстрое переутомление из-за сухости воздуха и эффекта песка в глазах. Все эти проблемы решаются правильными гимнастическими, соблюдением мер предосторожности, в некоторых случаях – специальными тренингами.

Для директора и администрации школы при внедрении и реализации ДО возникает ряд особенных проблем, решение которых необходимо для создания благоприятного инновационного климата в коллективе и побуждения желания сотрудников развивать инновацию дальше. Это мотивационные проблемы, среди них назовём следующие: 1. Разработка экономической схемы оплаты труда педагога ДО и всех участников процесса внедрения ИКТ. 2. Нематериальная мотивация сотрудников. 3. Соблюдение авторских прав на электронные учебники, дистанционные курсы, оболочки и другие интеллектуальные ресурсы ДО (внешняя экспертиза, заключение лицензионных договоров на выплату авторского гонорара). 4. Разработка новых подходов к распределению учебной нагрузки для педагогов ДО с учётом увеличения объёмов работы на подготовку УМК для ДО и временные затраты на проведение дистанционных курсов. Пересмотр регламента загруженности текущей очной работой педагогов ДО.

Остановимся подробнее на первых двух. Анализ и проектирование больших человеко-машинных систем, в числе которых находится система ДО, на современном этапе немислимо без финансово-экономической оценки, поскольку современная теория экономики образования рассматривает образование как товар.

Многие руководители образовательных учреждений стремятся сэкономить на проектировании ДО, вменяя сотрудникам новые обязанности по подготовке материалов по ДО, разработке электронных учебников, дистанционных курсов, поясняя это необходимостью времени. Между тем известно, что абсолютно недостаточно психологического стимулирования деятельности через акцентирование общественной значимости их работы. Необходимо создать такие условия, когда профессорско-преподавательский состав осознал бы, что качественная работа – благо для него, точно так же, как промышленность пришла к заключению, что качество – благо для каждого работника, и качество в последующем платит само за себя.

Несомненно, каждый педагог и администратор в условиях рынка должен быть знаком с экономикой образования в части организации и оплаты труда, финансирования затрат на образование, методами оценки социально-экономической эффективности образования. Поэтому экономическая оценка ДО наряду с педагогической должна

проводиться как при проектировании системы ДО, так и при реализации образовательного процесса.

При разработке экономической системы оплаты труда дистанционного педагога следует учитывать, что ДО – процесс значительно более трудоемкий и многоаспектный, чем очное обучение, в котором существуют нормативы для оплаты труда преподавателей вузов, учреждений СПО, школ. Но полтора часа лекции в аудитории для 30 человек – это одно, а проведение занятия с теми же 30 учащимися дистанционно – это совсем другое дело. Здесь потребуется больше времени хотя бы потому, что информация вводится через клавиатуру, а не проговаривается устно. Подготовка и проведение он-лайн мероприятий (вебинары, консультации он-лайн, виртуальные миры и т.д.) также требует много времени и не удобны для частого применения, поскольку ДО обычно выбирают те учащиеся, кто не может быть привязан к учебному процессу в силу занятости. Следовательно, все консультации, дискуссии, ответы на вопросы при переписке в ДО растягиваются на часы и дни, в то время как при очном общении могут занимать минуты. То же самое и с комментированием преподавателем выполненных обучающимися заданий по e-mail, в чате или через форум – все это требует значительно больших временных затрат по сравнению с очным обучением.

При организации и внедрении ДО в образовательный процесс необходимо построить систему ДО, которая бы отражала основные виды взаимодействия участников подготовки и реализации ДО в образовательном учреждении (дополнения к должностным инструкциям, внутренние нормативы ДО), составной частью которой и является экономический механизм ДО.

Образовательные услуги не материальны и не осязаемы до момента их приобретения. Для создания экономического механизма необходимо формализовать наиболее значимые параметры. В системе образования такими параметрами служат учебные и календарно-тематические планы, программы, информация о методах, формах и условиях оказания услуг, сами образовательные услуги (например, в виде дистанционных курсов), различного рода сертификаты, лицензии, дипломы по окончании курса обучения.

В основе предлагаемой схемы экономического расчёта оплаты труда педагога ДО при проведении курса ДО лежит учёт педагогической деятельности в рамках проводимых занятий. Для этого необходимо составление учебно-тематического плана дисциплины с учётом специфики ДО, который значительно отличается по форме от такого же плана в очном обучении и включает в себя особенности взаимодействия преподавателя ДО и учащегося.

При составлении учебно-тематического плана для ДО необходимо детально расписать виды деятельности преподавателя ДО и учащегося в зависимости от средств используемых коммуникаций и видов деятельности по графам: самостоятельная работа учащегося; работа по e-mail, телеконференция – **В₁**; on-line – лекции, консультации (вебинар, чат, видеоконференция) – **В₂**; off-line – консультации (форум, e-mail) – **В₃**; работа с www-ресурсами – **В₄**. Далее необходимо утвердить расценки на все виды деятельности преподавателя ДО с одним учащимся для того, чтобы учесть разные трудозатраты преподавателя (например, 1 час работы при проведении вебинара по трудозатратам значительно выше, чем 1 час работы в форуме).

Утверждает стоимость часа обычно руководитель организации в форме приказа. Все преподаватели ДО должны быть ознакомлены с этим приказом до начала разработки учебно-тематического плана дистанционного курса.

При расчете стоимости работы преподавателя с группой дистанционных учащихся количество часов индивидуальной работы (работа по e-mail, телеконференция, off-line – консультации (форум, e-mail), проверка текущих и тоговых работ) умножается на количество слушателей в группе. Часы групповой работы (on-line – лекции, консульта-

ции (вебинар, чат, видеоконференция), работа с www-ресурсами) оплачиваются по стоимости часа без учета количества учеников.

Общая сумма оплаты труда педагогу ДО за проведение дистанционного курса вычисляется по формуле:

$$A = (B_1 \cdot C_1 + B_3 \cdot C_3 + D_1 \cdot C_5 + D_2 \cdot C_6) \cdot N + B_2 \cdot C_2 + B_4 \cdot C_4$$

– где **A** - работа преподавателя ДО, которая подлежит оплате;

– **B** - количество часов on-line и off-line занятий учащегося с преподавателем ДО, а **B₁B₂B₃B₄** – виды on-line и off-line занятия учащегося с преподавателем ДО;

– **C** - оплата преподавателю ДО по видам деятельности и проверке одной работы, а **C₁C₂C₃C₄C₅C₆** – виды оплаты преподавателю ДО;

– **D** - количество выполненных учащимся заданий, а **D₁, D₂** - виды выполняемого задания (задания текущего контроля или контрольные задания);

– **N** – количество учащихся в группе.

Для преподавателей ДО со степенью кандидата общая сумма умножается на коэффициент 1,1, со степенью доктора – 1,2.

Стоимость курса для учащегося определяется руководством учебного заведения в зависимости от приоритетности курса, его длительности и степени сложности. Целесообразно заранее просчитать экономическую схему проведения курса ДО в зависимости от количества обучающихся и цены на обучение, сделав резерв на выплату зарплаты и оплату услуг для того, чтобы представить себе общий доход от курсов ДО.

Следует учитывать, что при повторном проведении дистанционного курса затраты на оплату участникам процесса ДО уменьшаются (экономятся статьи расходов на экспертизу, разработку курса).

Решение проблемы нематериальной мотивации сотрудников связано с разработкой мотивационной схемы, которая может быть реализована в виде таблицы 2, где в строке по горизонтали могут быть указаны виды нематериального поощрения (грамоты, звания, улучшение условий труда, продвижение по должности, оплата участия в конференциях, отгулы, путёвки, подарки, издание литературы (за бюджетные средства), оплата сдачи кандидатских минимумов, защиты диссертации, выездные семинары в санатории (работа+отдых) и т.д.) за отдельные виды деятельности педагогов (столбец по вертикали).

Таблица 2. Мотивационная схема сотрудников при внедрении ДО

	Вид деятельности	премия	финансирование участия в конференциях	улучшение материальной базы, условий труда
1	Разработка очно-дист. курса			+
2	Разработка дист. курса			+
3	Разработка электронного учебника			+
4	Подготовка Интернет-конференции		+	
5	Проведение дист. курса	+		
6	Проведение дист. консультаций	+		
7	Проведение Интернет-конференции		+	
8	Консультирование по организации ДО	+		
9	Привлечение одного обучающегося на дистанционный курс	+		
10	Привлечение группы обучающихся на дистанционный курс	+		

Таблица дорабатывается по усмотрению администрации учреждения. Данный экономический механизм поможет решить некоторые организационные вопросы внедрения ДО в образовательное учреждение, сделает схему оплаты «прозрачной» и понятной

ной, что существенно облегчит привлечение сотрудников к дистанционному преподаванию и позволит решить ряд организационных проблем.

1.Ворожцова Л.А., Ешкилев Ю.Б., Рай Е.А. Качество деятельности вуза - реальность или несбыточная мечта [Электронный ресурс]. URL: http://narfu.ru/pomorsu.ru/www.pomorsu.ru/doc/quality/books/publish/way/vorjcov_ewkile_v.pdf

2.Никуличева, Н.В. Методика проведения дистанционного курса по подготовке преподавателя дистанционного обучения // Виртуальная реальность современного образования: сборник научных статей / Сост.: М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова. – М.: ИИУ МГОУ, 2015. – С. 62-75.

3.Никуличева Н.В. К вопросу о качестве дистанционного обучения// Сборник трудов (Часть III) XXII Международной конференции-выставки «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2012») 7-9 ноября 2012 г. - М., 2012. – С. 66-68.

4.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под редакцией Полат Е.С. – М.: Академия, 2009. – 272 с.

УДК 378

Видеокейсы: использование метода визуализации при обучении информатике младших школьников

Пучкова Елена Сергеевна, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Институт математики, информатики и естественных наук, ассистент кафедры информатизации образования, puchkovaes@mgpu.ru

Аннотация: автором даётся описание понятий «видеокейс» и «метод визуализации», формулируются цели применения видеокейсов в работе с младшими школьниками, перечисляются виды видеокейсов и принципы формирования навыков работы с информацией на основе применения видеофрагментов. Также в статье рассматривается вопрос внедрения видеокейсов в работу с учащимися начальной школы по дисциплине «Информатика» с целью обеспечения визуализации учебного процесса.

Ключевые слова: метод визуализации; видеокейс; обучение информатике младших школьников.

Videokeys: the use of visualization in teaching younger students computer

Puchkova Elena, State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow "Moscow City Pedagogical University", the Institute of Mathematics, Informatics and Natural Sciences, Assistant of the Department of Informatization of Education

Abstract: the author gives the description of the concepts of "video case" and "imaging method" formulated intended use video case studies to work with younger students, are listed types of video case studies and principles of formation of skills to work with information through the use of video clips. The article also discusses the introduction of video case studies to work with primary school pupils in the discipline "Computer science" in order to provide visualization of the educational process

Keywords: imaging technique; video case; computer training younger students.

В настоящее время дисциплина «Информатика» в начальной школе является частью предметной области «Математика и информатика» и выступает прикладной составляющей в других предметных областях, за счет необходимости использования информационных и телекоммуникационных технологий в урочной деятельности. При этом, обучение младших школьников информатике, с одной стороны, опирается на психолого-педагогические особенности детей данного возраста, а, с другой стороны, на содержание дисциплины, представленного во ФГОС НОО и программе для начальной школы. В связи с этим, у педагогов возникает необходимость поиска и применения в обучении учащихся начальных классов новых форм, методов и средств. Одним из

таких методов обучения является метод визуализации, под которым понимается способ получения и обобщения знаний на основе зрительного образа понятия, события, процесса, явления, факта и т.п., основанный на ассоциативном мышлении и системном структурировании информации в наглядной форме [1, с.7].

Сегодня реализация метода осуществляется с помощью различных средств таких, как компьютерные презентации, учебные фильмы, информационные омонимы, ребусы, образно-смысловые модели (опорные сигналы) и другие. Данные электронные средства, созданные в статической или динамической словесно-графической форме, способствуют повышению качества образования младших школьников по дисциплине «Информатика».

Остановимся подробнее на использовании видеокейсов как одном из средств осуществления метода визуализации в процессе обучения информатике учеников начальной школы. Под видеокейсом будем понимать видеоролик с ёмким представлением учебной ситуации, разыгранной профессиональными актёрами. Выбор данного средства для реализации метода визуализации обусловлен тем, что, с одной стороны, согласно многочисленным статистикам, в течение трех дней в памяти человека остается 10% того, чтобы они прочитали, 30% того, чтобы они увидели, 50% того, что они увидели и услышали и 90% того, что сделали, а, с другой стороны, видеокейс позволяет за короткое время показать ситуацию, реакцию героев, последствия развития ситуации в ходе выбора того или иного развития сюжета, а также сформировать выводы [2].

На основе выше сказанного можно сделать вывод, что целями использования видеокейсов на уроках с младшими школьниками являются: словесное или наглядное погружение в учебную проблему (задачу, ситуацию); иллюстрация теоретической составляющей конспекта занятия; формирование навыка работы с информацией; организация дискуссии по поиску решения поставленной задачи, в дальнейшем – обсуждение результатов, полученных в ходе принятия решения; оценка компетенций участников учебного процесса.

Особо следует выделить следующие принципы формирования навыка работы с информацией при использовании на уроке видеокейса: возможность применить полученные знания на практике, например, в ходе работы за компьютером; необходимость принимать самостоятельно решение. В случае получения некорректного или неправильного результата и его визуализированного подтверждения, учащиеся понимают, что сами сделали выбор; обучение в команде, что позволяет решать педагогу такие воспитательные задачи, как формирование взаимовыручки, сотрудничества, умения подчинять свои интересы интересам группы; наличие удачного и неудачного опыта; наличие обратной связи.

Существует два основных вида видеокейсов: Видеоролик по заданной теме. В данном ролике обыгрывается учебная ситуация, в ходе которой возникает проблема, требующая решения. Разветвленный видеоролик. Аналогичен видеоролику по заданной теме с предложением выбора решения проблемы и ее дальнейшей видеореализации, в ходе которой может возникнуть подтверждение правильности или ошибочности выбора, а также новая проблема. С точки зрения практического применения видеокейсов как средства реализации метода визуализации при обучении младших школьников информатике следует обратить внимание на этапы их использования в ходе урока, опирающиеся на цикл Дэвида Колба [3]:

1. Актуализация знаний или «погружение». В рамках данного этапа учитель проводит работу по проверке ранее полученных учениками знаний по требуемой тематике с опорой на личный опыт; формулирует цели текущего занятия; перед просмотром фильма проводит инструктаж с учениками; устанавливает правила дальнейшего взаимодействия; осуществляет просмотр учебного фильма, содержащего новую проблемную ситуацию.

2. Реакция и осмысление. Учащиеся должны проанализировать ситуацию, сложив-

шуюся в учебном видеоролике, а также разработать решение данного кейса. Для осуществления поставленной цели происходит разделение класса на мини-группы (до 7 человек в каждой); решение заданий в мини-группах; подготовка защиты работы представителем мини-группы. Особую роль в реализации данного этапа играет учитель, который, с одной стороны, обеспечивает возможность самостоятельной работы учеников, а, с другой, является координатором взаимодействия в подгруппах, направляет дискуссию, разрешает конфликтные ситуации и споры, оценивает вклад каждого участника мини-группы в принятие решения.

3. Формулировка выводов. На этом этапе ученики представляют результаты своей рабочей мини-группы, участвуют в межгрупповой дискуссии по представленному материалу, осознают связь приобретённых теоретических знаний с практическим применением в конкретной ситуации. Данная работа позволяет учащимся ответить на вопросы: чему они научились, насколько полученное знание важно для них, какая связь между ранее полученным знанием (опытом) и новым знанием (опытом) и т.п. При этом учащимся предоставляется возможность получения обратной связи от учителя.

4. Формирование навыка. Основная цель этапа заключается в закреплении полученного знания и его включении в учебную деятельность для получения нового опыта в ходе анализа и решения очередной задачи.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что использование видеокейсов как одного из средств метода визуализации имеет высокий образовательный эффект: позволяет, с одной стороны, виртуально, а с другой, наглядно погрузить учеников в проблемную учебную ситуацию, заменить недостаток практической деятельности, осуществить связь теории и решения проблемной ситуации, основанных на интерактивном выборе видеофрагментов, подтверждающих или опровергающих принятое решение.

Также, анализ применения видеокейсов в учебном процессе показал их возможность: структурировать и сжимать большой объем полученной информации, повышать скорость восприятия информации и время ее запоминания, способствовать индивидуализации процесса обучения, повышать эмоциональное воздействие и способствовать усилению мотивации к изучаемому, эффективно влиять на темп занятия, освобождая время для использования иных методов обучения на уроке, выйти за рамки учебного процесса, моделируя виртуальную среду. При этом, дидактически выверенное использование наглядных образов в обучении информатике младших школьников, заложенное в сценарии видеокейса, может превратить наглядность из вспомогательного, иллюстрирующего средства, в ведущее, продуктивное методическое средство, способствующее формированию информационной культуры учащихся.

Абдулаев, Э.Н. Использование визуальной информации в преподавании истории [Текст] / Э. Н. Абдулаев // Преподавание истории в школе : науч.-теорет. и метод. журн. - 2012. - № 10. - С. 7-15

1. Видеокейсы. Что это такое и как их использовать? [Электронный ресурс]. Адрес: <http://eduvideo.ru/text/what/>.

2. Модестов, С.Ю. Цикл Дэвида Колба и теория поэтапного формирования умственных действий. [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.treko.ru/show_article_927.

3. Заславская О.Ю. Иванова О.В., Кравец О.Я., Рудинский И.Д., Столбова И.Д. Компетентностный подход к организации образовательного процесса и некоторые вопросы адаптивного управления учебной деятельностью // Монография / Воронеж: Научная книга – 2011, 203 с.

Актуальность использования информационно-коммуникационных технологий в рамках организации дистанционного обучения

Руднева Светлана Владимировна, Московский педагогический государственный университет. Кафедра управления образовательными системами, rudnana2007@rambler.ru

Аннотация: в статье анализируется проблема актуальности использования информационно-коммуникационных технологий в рамках организации дистанционного обучения. Автор рассматривает использование «облачных технологий» в дистанционном обучении как инновационный процесс в образовании.

Ключевые слова: дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии; «облачные технологии»; система Moodle; электронные образовательные ресурсы.

The relevance of the use of information and communication technologies through distance learning

Rudneva Svetlana, Moscow State Pedagogical University. Institute for Social and Humanities Education

Abstract: the article analyzes the problem of the relevance of information and communication technologies through distance learning. The author considers the use of "cloud technology" in distance learning as an innovative process in education.

Keywords: distance learning; information and communication technologies; cloud technologies; Moodle; e-learning resources.

В современном мире в результате развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) происходят изменения во многих сферах человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования. Внедрение ИКТ в систему образования ускоряет передачу знаний и накопленного опыта человечества между предыдущими поколениями и современным обществом. ИКТ, повышая качество обучения, позволяют человеку успешнее и быстрее приспособиться к социальным, политическим, экологическим изменениям, происходящим вокруг него. Использование ИКТ в образовании позволяет реформировать и модернизировать традиционную систему образования. «Новые ИКТ меняют образовательную среду, открывают ее всем людям для обучения на протяжении жизни, обеспечивают обмен знаниями и способствуют созданию новых знаний, но также формируют передовые инструменты образовательной деятельности» [3, с. 274]. В современном мире признают «огромный потенциал ИКТ для повышения качества образования и обеспечения его доступности» [3, с. 9]. «ИКТ во многом определяют пути развития инновационной педагогики» [3, с. 9]. Важность и необходимость внедрения ИКТ в процесс образования отражены в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года». В документе отмечено, что «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования» [5] - актуальная задача нашей системы образования. В США, Великобритании, Германии и др. странах дистанционное обучение широко используется. В России, на мой взгляд, оно на начальном этапе развития, несмотря на потребность в нем. Дистанционное обучение – это совокупность методов и средств обучения, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии на основе использования современных ИКТ. По определению И.Н. Розиной: «ИКТ понимаются как система методов и способов ввода, обработки, хранения, вывода, поиска и передачи информации в компьютерных сетях».

В статье 16 Федерального закона «Об образовании в РФ» уделяется особое внимание реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с

применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

«Современная методика обучения переносит акцент на активную познавательную деятельность самого студента, включающую такие действия, как самомотивация, самоорганизация, самоконтроль, саморегуляция, самооценка и многое другое» [9, с. 245]. С помощью дистанционного обучения учащиеся могут заниматься самообразованием, самостоятельно работать с литературой, расширять и систематизировать свои знания, развивать мышление, творческие способности. Красильникова В.А. [6, с.45] отмечает, что «потребность самостоятельного приобретения и применения знаний должна стать потребностью современного человека на протяжении всей его сознательной жизни для повышения культурного и образовательного уровня». «В какой бы области не работал специалист, он должен быть мобильным, способным непрерывно повышать свою квалификацию, адаптироваться к быстро меняющимся условиям действительности» [9, с. 294]. При дистанционном обучении «система самоконтроля усвоения знаний и способов познавательной деятельности должна сопровождаться внешними, разнообразными формами контроля». А также дистанционная система обучения «должна предусматривать не только индивидуальные формы общения с преподавателями, но и групповые формы обучения в режиме различных конференций для общения с другими обучающимися».

Цели дистанционного обучения: предоставление различным социальным группам в любых районах страны равных образовательных возможностей; повышение качества образования за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих образовательных учреждений; получение образования параллельно с основной деятельностью человека; расширение образовательной среды, удовлетворение потребности и прав человека в области образования.

Преимущества дистанционного образования: обучение в индивидуальном темпе – скорость изучения устанавливается самим учащимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей; свобода и гибкость – учащийся может выбрать любую из курсов обучения, самостоятельно планировать место, время и продолжительность занятий; мобильность – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым; доступность – позволяет обучаемому не ограничивать себя в образовательных потребностях независимо от местонахождения; технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных компьютерных технологий; социальное равноправие – равные возможности получения образования без каких-либо ограничений; творчество – комфортные условия для творческого самовыражения обучающегося» [4, с. 467].

В дистанционном обучении широко используются электронные образовательные ресурсы. «Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них» [8, с. 76]. Педагоги в своей деятельности могут использовать как готовые ЭОР, так и создавать свои, в которые включают: лекционный материал, задания для самостоятельной работы, презентации, видеофильмы, электронные энциклопедии, наглядные иллюстрации, сборники документов, материалы конференций. ЭОР со временем могут корректироваться и дополняться. Главная задача ЭОР – это «возможность осуществления перехода от пассивного обучения к активному обучению, основанному на использовании информационно-коммуникационных технологий» [8, с. 78].

В настоящее время образовательные услуги предоставляются учащимся и преподавателям через Интернет. Образовательные учреждения используют «облачные технологии». Основные характеристики этих технологий: «Экономия средств, эластичность, увеличение доступности благодаря первоклассным ресурсам и квалификации, которыми обладают поставщики «облаков». Концентрация на главных задачах для образова-

тельных учреждений, удовлетворение потребностей педагогов и учащихся, так как у них отпадает необходимость в приобретении, установке и обновлении приложений на своих компьютерах, увеличиваются возможности для организации совместной работы, не нужно беспокоиться о создании резервной копии данных или о возможности их потери, так как данные будут безопасно храниться в «облаке» - для этого бесплатно предоставляется большое пространство, данные доступны из любого места, с использованием целого диапазона различных устройств, вплоть до мобильного телефона» [3, с. 286].

«Облачные технологии» позволяют разместить в «облаке» системы дистанционного обучения. По мнению Осипова М.Ю. система дистанционного обучения может [7, с. 7-8]: предоставлять размещение в ней учебно-методического комплекса, а также его компонентов и элементов; поддерживать возможность групповой работы; проводить автоматизированное тестирование учащегося; позволять отслеживать успеваемость учащегося как по отдельным предметам, так и по отдельным курсам; поддерживать несколько языков обучения, на уровне интерфейса, т.е. быть многоязычной; поддерживать возможность создавать электронные учебники внутри системы, которые включают в себя: аудио- и видеофайлы, текст изображения и картинки, т.е. должна осуществляться полная поддержка мультимедиа; иметь свой глоссарий, что позволяет студентам обращаться к тому или иному термину; поддерживать возможность использования учебного плана, т.е. должен господствовать принцип: каждый студент видит только тот курс, который ему предназначен и каждый преподаватель работает только с теми курсами, на которых он ведет занятия; иметь возможность создавать индивидуальное портфолио учащегося, показывая его достижения и недостатки прохождения курса, выявлять и своевременно предупреждать студентов о наличии академической задолженности, т.е. поддерживать функции электронного деканата в полном объеме; иметь возможность обратной связи со студентами, обучающимися в системе дистанционного обучения, а желательно и посредством видеоконференцсвязи. Одной из таких систем дистанционного обучения является система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения). На основе Moodle создано много сайтов, предоставляющих образовательные услуги.

Из приведенного списка возможностей систем дистанционного обучения система Moodle, например, отслеживает успеваемость только по отдельным предметам, не поддерживает многоязычный интерфейс, при создании электронных учебников можно использовать только рисунок и таблицу, поддерживает лишь некоторые функции электронного деканата, осуществляет обратную связь со студентами через форум и чат.

В системе Moodle в качестве разновидности автоматизированного тестирования используются интерактивные тренажеры. «Основной задачей интерактивных тренажеров стала выработка у обучаемого навыков принятия решения в конкретной ситуации. Они используются для обработки и закрепления технических и практических навыков решения задач. Интерактивные тренажеры служат для студента, с одной стороны, источником знаний об изучаемой предметной области, но не передают готовые знания, а поддерживают познавательные стремления обучающегося. Тренажеры обеспечивают получение необходимой теоретической информации в кратком, тезисном изложении, описание приемов решения задач, тренировку на различных уровнях сложности, контроль и самоконтроль и включают следующие режимы работы: теория, демонстрация примеров, пошаговое решение задач (работа с репетитором), самостоятельная работа, самоконтроль, итоговый контроль. Интерактивные тренажеры, во-первых, привлекают студентов новой по сравнению с традиционной формой обучения и позволяют тем самым повысить интерес к предмету. Во-вторых, такие тренажеры побуждают студента к систематическим занятиям по предмету, поскольку это и форма контроля. В-третьих, они создают своеобразную мотивацию обучения, основанную на поддержании духа

постоянной конкуренции между студентами. Наконец, систематическое применение интерактивных тренажеров позволяет видоизменить итоговые формы контроля, сделав в них основной упор на умения и навыки использования полученных знаний» [2, с. 21].

Дистанционное обучение является инновацией в образовании, так как «стандарт образования обогащается за счет дифференциации обучаемых по уровню подготовленности, появляются возможности предоставления дополнительной информации благодаря использованию информационных технологий; в проектировании целей и определении конечных результатов обучения может участвовать и обучаемый (ученик, студент), исходя из своих мотиваций и запросов; модели обучения могут варьироваться в зависимости от индивидуальных способностей и уровня обученности субъектов учения (студента, школьника); обучение организуется с использованием всех возможностей открытой образовательной среды; мониторинг знаний и умений производится превентивно, что позволяет оценивать не только результат, но и процесс, отметка перестает играть роль устрашающего средства» [1, с. 74-75].

В заключении можно отметить, что дистанционное обучение: позволяет получить профессиональное образование, повышение квалификации, осуществить переподготовку, получить заочное образование; способствует развитию ИКТ компетенции преподавателей, которые будут контролировать и организовывать процесс обучения; уменьшает затраты на обучение; повышает качество образования за счет возможностей доступа к большим объемам информации, быстрого информационного обмена, взаимодействия с преподавателями; создает условия для получения знаний от ведущих специалистов в области образования и возможность обучения в различных престижных вузах России и других стран.

1. Ахметова, Д.З. Дистанционное обучение: от идеи до реализации [Текст]/ Д.З. Ахметова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. – 176 с.

2. Волков А.К., Герасимова В.Г., Меламуд М.Р. Развитие новых компетенций преподавателей для использования дистанционных технологий в традиционном учебном процессе // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014, №3(81) Издательство Современного гуманитарного университета, [Электронный ресурс]. Адрес: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232738&sr=1>

3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография [Текст]/ Под редакцией: Бадарча Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с. [Электронный ресурс]. - URL: <http://ebook.iite.unesco.org> (Дата обращения 08.01.2016).

4. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата [Текст]/ Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 719 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Информационно-коммуникационные технологии. Справочная правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/e26832f0246ec65942dfa2b4fbb2ddf208194056/

6. Красильникова, В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования / В.А. Красильникова. - М.: Директ-Медиа, 2013. - 339 с. - ISBN 978-5-4458-2999-7; То же [Электронный ресурс]. Адрес: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=209294> (Дата обращения 08.01.2016).

7. Осипов М.Ю. Сравнительная характеристика систем дистанционного обучения Moodle и Efront // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014, №3(81) Издательство Современного гуманитарного университета, 2014, -С.124 [Электронный ресурс]. Адрес: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232738&sr=1>

8. Осипова О.П. Основные этапы педагогического проектирования и экспертизы

электронных образовательных ресурсов О.П. Осипова // «Открытое и дистанционное образование» 2015. № 2(58) с. 76 – 83. (Журнал ВАК). [Электронный ресурс] URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000511973?queryType=vitalDismax&query> (Дата обращения 09.01.2016).

9. Шарипов Ф.В. Педагогический менеджмент [Текст]: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Университетская книга, 2014. – 480 с.

УДК 378

Овладение компетенциями конструирования и моделирования в детском конструкторском бюро в условиях информатизации

Стальной Дмитрий Александрович, ГБУК города Москвы «Мемориальный музей космонавтики», заведующий отделом музейной педагогики, dimastln@yandex.ru; Махматов Радик Равкатович, ГБУК города Москвы «Мемориальный музей космонавтики», старший научный сотрудник, makhmutov-rr@mail.ru

Аннотация: использование образовательного потенциала Музея космонавтики при проектировании учебных занятий в музее, в целях освоения детьми инженерно-технической культуры и знакомства с компетенциями профессий будущего.

Ключевые слова: инженерная культура; музейное занятие; обучение робототехнике.

Mastering the competencies in design and simulation at children design office in the information age

Stalnoy Dmitry, Moscow State Budget Institution of Culture “Memorial Museum of Cosmonautics”, head of the museum’s pedagogics department, Makhmutov Radik, Moscow State Budget Institution of Culture “Memorial Museum of Cosmonautics”, senior researcher

Abstract: the use of Museum of Cosmonautics’ educational potential in the design of museum’s training sessions in order for children to learn the culture of engineering and familiarize them with professions of the future.

Keywords: culture of engineering; museum activity; robotics training;

Традиционно под основной функцией образования подразумевается передача образцов культуры от поколения к поколению, но сегодня встают новые задачи одной из которых является формирование образа будущего, а значит выращивание в самом образовании форм жизнедеятельности присущих этому будущему.

Какими будут эти новые формы жизнедеятельности - предмет теоретических споров ученых и практических действий государств и корпораций. Но уже сегодня понятно, что неотъемлемым элементом этого будущего становятся информационные технологии и повсеместная автоматизация (роботизация). Поэтому необходимо создание учебных форм в которых дети осваивают эти элементы будущего. При этом важным является не только умение пользоваться различными приборами этого “технологического будущего”, но и передача знаний, как о фундаментальных процессах и физических явлениях лежащих в основе создающихся технологий, так и о том, как эти технологии создаются.

Еще одним существенным моментом, который бы хотелось отметить, нам представляется, что в существующих условиях информатизации образования, важно не замыкаться только лишь на освоении компьютерных технологий и программировании, а необходимо удерживать их в связке с решением практических задач создания реальных изделий. Такой подход прорабатывается нами в рамках работы детского КБ “Восток” созданного на базе Музея космонавтики. Основной целью КБ является введение в культуру инженерно-конструкторской деятельности, изучение основ схемотехники, мехатроники, компьютерного программирования и моделирования. Для реализации этой цели, среда музея и прежде всего его экспозиция, является важной составляющей образовательного процесса. В ней можно выделить образцы инженерно-

конструкторской мысли, проследить деятельность выдающихся личностей и трудовых коллективов, узнать об успехах и достижениях отечественной космонавтики.

Это является важным, поскольку затрагивает воспроизводство отечественной инженерно-технической культуры и соединено с практикой получения конкретных предметных знаний в различных областях. Образовательная программа КБ “Восток” предполагает три года обучения. За первый год учащиеся получают навыки работы с элементарной электротехнической базой и знакомятся с основами безопасной работы с электрическим током. Используя макетные платы ученики создают простейшие электрические схемы, в ходе чего получают представление о важнейшем физическом явлении - электрическом токе.

Постоянная работа с макетными платами, радиодетальями, измерительными приборами прививает вкус к профессиональной четкости и организации рабочего пространства. Это помогает выработать личностные качества - аккуратность, внимательность и ответственность, а так же закладывает основы инженерно-технической культуры и самоорганизации. В процессе второго года обучения учащиеся изучают основы программирования микроконтроллеров - ключевого элемента в любой современной электронно-вычислительной технике. Ученики осваивают язык программирования C++ и разрабатывают простейшие программы управления для различных устройств. Учащиеся пишут программы управления для устройств, которые они создавали в период первого года обучения. Такой подход позволяет сформировать фундаментальное понимание процессов, происходящих внутри современных электротехнических устройств состоящих из радио-элементной базы и управляющих микроконтроллеров с программным обеспечением.

Третий год посвящен изучению основ мехатроники, проектированию и прототипированию изделий. Основной задачей этого года является знакомство учащихся с основными кинематическими схемами приводов и механизмов, опираясь на которые им предстоит создать свои собственные изделия. Учащиеся получают навыки чтения, составления и подготовки чертежей для ввода их в различные станки с программно-числовым управлением, а так же познакомятся с различными техниками макетирования. Используя опыт и знания, накопленные за три года обучения, учащиеся создают собственные прототипы космической техники и научно-исследовательской аппаратуры. Результатом работы учащихся должны стать готовые изделия, которые должны пройти испытания с последующей их доводкой и настройкой.

Таким образом, в результате трехлетнего обучения у учащихся формируются способности конструирования и моделирования, присущие инженерно-конструкторскому профессионализму и возникает осознанное представление об основах данного профессионализма и областях, в которых он может быть применен. Для нас особым интересом является область космонавтики, поэтому мы стараемся предметами проектирования, конструирования и моделирования выбрать перспективные разработки космической отрасли.

УДК 378

Влияние глобальных информационных процессов на образование и перспективы развития педагогики

Сыч Светлана Павловна, к.п.н., доцент, Педагогический институт физической культуры и спорта ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», s_sych@mail.ru; Болкунова Марина Вениаминовна, преподаватель, Института математики, информатики и естественных наук ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», bolkunova_marina@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются влияние глобальных информационных процессов, происходящих в современном обществе на образование, перспективы развития

педагогики в связи с информатизацией образования. Обсуждается влияние компьютеров и сетевых информационных технологий на содержание, методы и организацию образования.

Ключевые слова: информационные процессы в современном обществе; вызовы XXI века; будущее педагогики; современные образовательные технологии.

Impact of global information processes for education and development prospects of pedagogy

Sych Svetlana, candidate of pedagogic Sciences, associate Professor, Pedagogical Institute of physical culture and sports State Autonomous educational institution IN the city of Moscow "Moscow city pedagogical University", Bolkunova Marina, the teacher of Institute of mathematics, Informatics and natural Sciences State Autonomous educational institution IN the city of Moscow "Moscow city pedagogical University"

Abstract: the article discusses the impact of global information processes taking place in modern society for education, prospects for the development of pedagogy in communication with the Informatization of education. Discusses the impact of computers and networking of information technology on the content, methods and organization of education.

Keywords: information processes in modern society; challenges of the XXI century; the future of pedagogy; modern educational technologies.

Глубокие изменения, произошедшие во всех сферах жизнедеятельности человека к началу XXI века, поставили ряд сложных глобальных проблем, от решения которых зависит будущее человечества. Эти проблемы часто называют вызовами XXI века, к ним относят: энергетический, экологический, демографический, социальный и информационный. Одним из наиболее всеобъемлющих является информационный вызов, который оказывает существенное влияние на все остальные. Сегодня все виды человеческой деятельности, так или иначе, связаны с переработкой информации, будь то политика, наука, работа, образование, спорт или развлечения, все это происходит в информационном пространстве.

В наше время информация наступает на человека практически неконтролируемой лавиной. Лавинообразное нарастание массы разнообразной информации в современном обществе получило название «информационного взрыва» [4]. Общий объем цифровой информации, созданный человечеством в 2006 году, составил 0,16 зеттабайт (Согласно Международной электротехнической комиссии приставка зета - означает умножение на 10²¹), а уже в июле-сентябре 2011 года, по данным корпорации ICANN в мире насчитывалось порядка 2,56 зеттабайта информации. На май 2015 года общее количество оцифрованной информации в мире превышает 6,5 зеттабайт, а к концу 2015 года составит 8 зеттабайт [5]. Ученые прогнозируют, что если эта тенденция развития и нарастания сохранится, то к концу XXI века количество информации будет равно 4,22 йоттабайта.

В настоящее время большая часть существующей в мире информации сосредоточена в Интернете. Постоянно 0,5 млн. серверов расположенных на разных континентах в разных частях света обеспечивают ее хранение и мгновенный доступ. Вот небольшой штрих, характеризующий всего лишь часть информации хранящейся в Интернете: только один сайт Instagram позволяет хранить столько фотографий, сколько не было распечатано за всю историю человечества.

Практически все виды человеческой деятельности сегодня происходят в киберпространстве. В 2012 году в мире насчитывалось 2,3 млрд. Интернет-пользователей. В России по данным 2015 года насчитывается 72,3 млн. пользователей – это 62% населения РФ. Отвечая на вызовы XXI века, мировое сообщество указывает, что основой для решения стоящих проблем перед человечеством являются две тенденции в совокупности - это информационные технологии и образование [1]. Уровень развития информационных технологий сегодня достаточно высок, мы с уверенностью констатируем, что

живем в информационном обществе, причем стремительно развивающаяся технократическая среда постоянно опережает возможности ее использования человеком. Мы просто не успеваем осваивать и эффективно применять все, что разрабатывается и предлагается нам в области информационно-коммуникационных технологий.

В сфере IT смена поколений происходит настолько стремительно, что знания, умения и навыки в области этих технологий, получаемые в средней школе и вузе, быстро теряют свою актуальность и становятся невостребованными. Чтобы идти в ногу со временем и быть востребованным специалистом необходимо учиться постоянно.

Как сегодня противостоять вызовам 21 века? Чему учить студентов, будущих педагогов, которые будут учить детей во второй половине 21 века? Как изменится современная школа? Какой будет педагогика будущего? В чем будет заключаться ее развитие и трансформация? На этот вопрос сегодня нет однозначного ответа.

Специалисты российского агентства стратегических инициатив подготовили форсайт-прогноз о том, что будет со школами и вузами через 15–30 лет. Из этого прогноза следует, что облик образования станет совсем иным: люди будут учиться всю жизнь, одного профессора сможет слушать миллион студентов, а школа может вообще будет не нужна и дети перейдут на индивидуальное обучение по собственной образовательной траектории [3].

В прогнозах агентства много говорится про виртуальные миры, о трансформации образовательного пространства и планетарные сети. Наверное, за этим действительно будущее. Педагогика должна развиваться в этом направлении. Применение в образовании компьютеров, информационных и коммуникационных технологий оказывает существенное влияние на содержание, методы и организацию учебного процесса и даже меняет цели обучения. Сегодня педагоги должны четко осознавать, что современные дети в любой возрастной категории существенно отличаются от тех, с кем учителя привыкли работать в сравнительно недавнем прошлом. Современные дети, выросшие в цифровой среде, намного быстрее осваивают навыки работы с информацией, но при этом, больше информации - не значит больше знаний. Объем информации имеет намного меньшее значение, чем принципы ее организации и способы доступа к ней. Именно они определяют возможность ее использования при формировании знаний. Создание сегодня различных коллекций цифровых образовательных ресурсов не только обосновано, но и необходимо. В недалеком будущем коренным образом будут меняться многие положения и принципы педагогики, в связи с тем, что дети уже совсем другие и на уровне физиологии и морфологии. Это связано с восприятием виртуальной реальности, которую предлагают компьютерные системы и Интернет, а также существованием кибер-угроз, от которых дети испытывают стресс и постоянно находятся в большей опасности. Уже сегодня ученые отмечают, что меняется не только мышление цифрового поколения, но и необратимые процессы происходят и на уровне мозга [2]. Отдельная задача будущей и уже сегодняшней педагогики это борьба с компьютерной зависимостью, которая распространяется уже не только на компьютерные игры, но и на привязанность (зависимость) к социальным сетям. Разработка педагогических средств и методов борьбы с компьютерной зависимостью, проблем информационной безопасности общения в Интернете одна из первоочередных и насущных задач педагогики.

Задача педагога - научить детей противостоять этим угрозам, избирательно относиться к информации, распространяемой в Интернет. Сегодня ключевой вопрос педагогики, особенно высшей школы, научить детей правильно извлекать, выбирать достоверную, проверенную и квалифицированную информацию, от педагога уже не требуется дать объем знаний, а дать ученику алгоритм доступа к ним. Чтобы система образования была готова принять вызовы XXI века, необходимы существенные преобразования. В настоящее время в педагогике начинается формироваться новое направление и технология – открытое онлайн-образование. В связи с этим наиболее актуальной

становится проблема создания и сопровождение информационно-образовательных сред (ИОС) открытого и дистанционного обучения, баз учебных материалов (БУМ), наряду с развитием традиционных технологий разработки электронных учебников и мультимедийных технологий образовательных порталов.

Сегодня уже создан и успешно функционирует первый национальный портал «Открытое образование» <https://openedu.ru/>, который реализован с использованием самых новейших методик и информационных технологий обучения. На портале выложены онлайн-курсы от ведущих российских университетов, любой студент и преподаватель может получить бесплатный доступ и освоить необходимый курс.

Будущее педагогики – за созданием таких образовательных порталов и разработкой технологий обучения с их использованием. Современные педагоги и специалисты образования называют онлайн-обучение стратегической проблемой образования, во всем мире на нее сделана огромная ставка.

Недавно Информатика в школе отметила свое 30-летие. Следующую фазу в развитии Информатики, да и всей педагогики в целом можно характеризовать как телекоммуникационную. Эта фаза общения, развития, трансформации информации и знаний. Обучение и работа сегодня - синонимы: профессиональные знания стареют и меняются очень быстро! Мировая телекоммуникационная инфраструктура дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов.

Несомненно, дистанционное или онлайн-обучение войдет в 21 век как самая эффективная система подготовки и непрерывного поддержания высокой квалификации современных специалистов. Это и определяет будущее педагогики.

1. Революция в обучении [Текст]: Перю с англ. / Г. Драйден, Д. Вос. – М.: ООО «Парвине», 2003. – 672 с.

2. Смол, Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета [Текст]/Г. Смол, Г. Ворган. – М.:Колибри: Азбука-Аттикус, 2011. – 352с.

3. Тарасевич, Г., Школа завтра не нужна [Текст]/Г. Тарасевич, А. Константинов// Русский репортер, № 34 (312), 2013.

4. Урсул, А.Д. Информация, информатика, глобалистика. [Текст]/А.Д. Урсул// Открытое образование №6, 2011. С. 64-77.

10 РАЗДЕЛ. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

УДК 371.113.1

Основы эффективного самоменеджмента руководителя образовательной организации

Антипова Елена Ивановна, ФГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», учитель математики ГБОУ Школа № 1021, e-mail: antipova2604@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается самоменеджмент как способ эффективной работы руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: самоменеджмент; руководитель; коллектив.

The basis for effective self-management of the head of the educational organization
Antipova Elena, Federal state educational organization "Moscow state pedagogical University", the mathematics teacher School № 1021,

Abstract: the article considers self-management as a way of effective work of the head of the educational organization.

Keywords. Self-management; manager; team.

Стремительно изменяющаяся, совершенствующаяся, открывающая новые способы обучения и воспитания российская образовательная система переживает период становления. Формирование, развитие и продвижение современного института образования, учитывая имеющийся советский, зарубежный и собственный опыт, зависит не только от государственной политики в области образования, нормативных документов, но в значительной мере от мастерства и профессионализма руководителя образовательной организации. Сегодняшний руководитель образовательной организации составляет важное звено в цепи образовательной системы, от которого в значительной мере зависит полнота и эффективность инноваций российского современного образования, воплощаемых в жизнь во вверенном образовательном учреждении. ФЗ от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ» предъявляет жесткие требования к руководителю образовательной организации, при этом, представляет свободу в осуществлении хозяйственно-финансовой и профильной деятельности. Современный руководитель должен быть и педагогом, и психологом, и менеджером, способным во всех проявлениях быть на вершине мастерства, вдохновляя своим личным примером, грамотностью и компетентностью коллег, педагогический коллектив, обучающихся на самоотверженное преподавание и инициативное познание, стремление к новым умениям и знаниям. Руководитель организации должен быть способен самостоятельно принимать решения, творчески решать имеющиеся проблемы, всесторонне изучая и понимая управленческие технологии.

При этом деятельность руководителя образовательного учреждения должна быть перспективной, плановой, нацеленной на конечный результат – формирование сплоченного и авторитетного педагогического коллектива и развитие учащихся как самостоятельных, высокоморальных, инициативных членов гражданского российского общества. Руководителю образовательной организации успешно решить обозначенные задачи, обеспечить формирование достойного имиджа, успешную карьеру, по нашему мнению, невозможно без эффективного менеджмента, то есть правильной и рациональной организации рабочего времени и пространства. Основная цель менеджмента состоит в том, чтобы максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни (самоопределяться) и преодолевать внешние обстоятельства как на работе, так и в личной жизни [1, с.10].

Данная способность не является врожденной. Постигать и развивать её – важная составляющая современного руководителя. Каковы основные правила эффективного менеджмента руководителя образовательной организации, обеспечивающие успешное решение им профессиональных задач? Правила эффективного менеджмента, содержащиеся в работах Л. Зайверта, А.Т. Хроленко, основанные на научных исследованиях и обобщении опыта эффективных менеджеров, научных исследованиях сводятся к следующему: в первую очередь, способность контролировать и управлять своим временем; личный вклад в достижение конечного результата, анализ собственных приложенных сил в постижении поставленной задачи; концентрация внимания коллектива на лучших сторонах и качествах каждого педагога, его продуктивной работы; сосредоточение усилий, ресурсов и времени для решения конкретной задачи: чем больше приложено внимания конкретному вопросу, тем больше текущих и перспективных задач можно решить; проявление лидерских качеств, способность самостоятельного принятия управленческих решений; поведение до каждого сотрудника смысла стоящей задачи, для того чтобы человек понимал свою роль в постижении общей цели; решение проблем, возникающих в работе, без промедления и за один раз, так чтобы появился план действия в конкретной ситуации с похожей проблемой; четкий план эффективных методик для достижения цели и эффективного руководства. Таким образом, для того чтобы значительно повысить производительность и результативность управленческой работы, руководитель должен мотивировать труд своих подчиненных, вовлекать их в сферу своей ответственности, выступать носителем идей по последова-

тельному воплощению изменений в организации. Это достигается путем, в первую очередь, работы над собой, основанной на правилах менеджмента.

Абстрагируясь от внешних воздействий, мотивируя собственную организацию последующими высокими образовательными и личностными достижениями, ведущими к цели занятия лидирующей позиции в образовании, – таким путем, по нашему мнению, идет современный руководитель.

Совершенствование своих профессионально-личностных качеств, планомерное движение к успеху через анализ ошибок, управление собой и коллективом с учетом правил менеджмента – способ эффективной управленческой организационной работы, залогом успеха которой является, в том числе, и эффективный менеджмент.

1. Зайверт, Л. Ваше время – в Ваших руках. М.: ИНФРА-М, Интерэксперт, 1995. – 267 с.

2. Хроленко, А.Т. Менеджмент. М.: «Экономика», 1996. – 139 с.

УДК 378.046.4

Переподготовка воспитателей дошкольных образовательных организаций как условие повышения их профессиональной компетентности

Братухина Марина Николаевна, к.п.н., ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», доцент кафедры дошкольного образования, г. Москва, E-mail: marny.bratuhina@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, как переподготовка воспитателей дошкольных образовательных организаций влияет на совершенствование их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: рынок педагогического труда; непрерывное педагогическое образование; профессиональный стандарт педагога; профессиональная компетентность.

Retraining tutors of preschool educational organization as a condition of their professional competence

Bratukhina Marina Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, GBOU IN MO "Academy of Social Management" assistant professor of early childhood education

Annotation: The article deals with issues such as re-training of tutors of preschool educational institutions affect the improvement of their professional competence.

Keywords: pedagogical labor market, continuous pedagogical education, teacher professional standard, professional competence.

Современный рынок педагогического труда в соответствии с интересами и потребностями государства и общества предъявляет высокие требования к педагогической профессии. Он нуждается в создании все большего количества мест, где необходимы мобильность, профессионализм педагогических работников. Балакирева Э.В. среди социальных ожиданий государства и общества от педагогического образования выделяет: становление человека нового культурного типа; достижение нового качества образования; удовлетворенность работодателей качеством профессиональной подготовки; устойчивость социального партнерства; снижение социальной напряженности в обществе средствами образования [1]. Реализация этих ожиданий невозможна, если не обратиться к формированию, развитию самого педагога, как человека нового культурного типа. Поэтому в настоящее время на первое место выходит качество профессионального образования педагога, которое проявляется в его готовности к решению современных профессиональных задач. Профессиональный стандарт педагога определяет характеристику деятельности успешного педагога-профессионала, повышает ответственность за результаты педагогического труда. Стандарт требует от воспитателей дошкольных образовательных организаций развитие новых, значимо важных для этой профессии компетенций, постоянного повышения их профессиональной компетентности, предлагая критерии оценки квалификации педагогов [4]. Для достижения

эффекта в этом направлении необходимо непрерывное педагогическое образование, которое строится на многообразии подходов к его совершенствованию и развитию.

Анализ научных работ показывает, что одним из таких подходов является компетентностный подход, направленный на освоение умений при необходимости самостоятельно учиться и успешно действовать в проблемных ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Зимняя И.А., Маркова А.К. указывают на необходимость строить профессиональное обучение как процесс формирования компетенций, которые будут выступать конечным результатом процесса образования. Компетенции выявляются в компетентностях человека [2;3]. Хуторской А.В. понимает компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [6]. Неотъемлемым качеством современного педагога является его профессиональная компетентность. Соломенникова О.А. рассматривает профессиональную компетентность в виде «взаимосвязанных блоков: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность воспитателя и уровень развития детей» [5]. Кафедра дошкольного образования АСОУ, реализуя программы профессиональной переподготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций, делает акцент на формирование профессиональной компетентности, обеспечивающей практическую деятельность педагога.

Педагогическая деятельность является одним из важнейших блоков профессиональной компетентности. Она должна опираться на совокупность теоретических знаний, позволяющих решать современные педагогические задачи. Поэтому при отборе содержания рабочей программы переподготовки её модули составляются с учетом развития психолого-педагогической науки, педагогических технологий, культуры, социальной сферы. По мере необходимости вносятся изменения в содержание программы в соответствии с требованиями рынка педагогического труда, государства и общества. При этом, реализуя программы переподготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций, пристальное внимание уделяется категории слушателей курсов. К ней можно отнести различную степень теоретической подготовки слушателей. Поэтому содержание и объем дисциплин общепрофессионального модуля для каждой категории слушателей курсов отличается, что позволяет решать задачи совершенствования профессиональной компетентности педагогов ДОО (дошкольных образовательных организаций). При реализации программ профессиональной переподготовки также учитывается различная степень подготовленности слушателей, разные личностные потребности, широта и вариативность образовательных запросов, профессиональный опыт. Не обходится вниманием такая особенность многих слушателей, как наличие некоторого педагогического опыта при отсутствии специального педагогического образования, специальной теоретической подготовки. С учетом этого проводится дифференцированная переподготовка слушателей.

Следующим важным компонентом профессиональной компетентности воспитателя ДОО является педагогическое общение. Поэтому программы переподготовки содержат модули, направленные на развитие этого качества. Компетентностный подход, реализуемый кафедрой дошкольного образования АСОУ, предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (деловых игр, разбор конкретных педагогических ситуаций, анализ предметно-развивающей среды конкретной дошкольной образовательной организации и т.п.) в сочетании с внеаудиторной работой с целью совершенствования профессиональных компетентностей слушателей курсов. Активные и интерактивные формы работы в совокупности с внеаудиторной работой позволяют проявляться личности каждого слушателя. Содержание программы переподготовки, формы её реализации направлены на установление взаимосвязи между уровнем развития детей дошкольного возраста и профессиональной компетентностью самого педагога.

Таким образом, важнейшим условием совершенствования профессиональной компетентности педагога ДОО является овладение теоретическими знаниями и практически педагогическими умениями, направленными на развитие его творческих способностей и индивидуальности. Переподготовка воспитателей дошкольных образовательных организаций оказывает существенное влияние на совершенствование их профессиональной компетентности и как результат – влияет на всестороннее развитие воспитанников.

1. Балакирева, Э.В. Профессиологический подход к педагогическому образованию [Текст]: Монография. – СПб: Изд. РПГУ им. А.И. Герцена, 2008. – 255 с.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С. 7-13. [Электронный ресурс]: адрес: <http://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>].

3. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] – М. 1999. – 308 с.

4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. №544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Российская газета – Федеральный выпуск. № 6261 от 18.12.2013. [Электронный ресурс]: адрес: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>]

5. Соломенникова, О.А. Профессиональная компетентность воспитателя дошкольного образовательного учреждения [Текст]/ О.А. Соломенникова// Педагогическое образование и наука. – 2007 – № 3. – С. 4 – 5.

6. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении [Текст]. Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека. 2013. 73 с.

УДК: 378.046.4

Сопровождение совершенствования проектировочной компетентности педагога в ходе его курсовой подготовки

Бувич Е.В., учитель английского языка, МОУ «Липицкая СОШ», E-mail: Lipicy@mail.ru; Смольянинова С.А., учитель физики, МОУ «Липицкая СОШ», E-mail: svetlanasmol69@yandex.ru; Микulich И.Б., учитель биологии, МОУ «Липицкая СОШ»; Овчаренко С.В., учитель химии, МОУ «Липицкая СОШ»

Аннотация: в статье раскрывается проблема сопровождения профессионального личностного развития педагогов в рамках системы повышения квалификации учителей в ходе курсовой подготовки в АСОУ. Профессиональное развитие педагогов осуществляется через оказание помощи им в совершенствовании их проектировочной компетентности, предполагающей сопровождение слушателей в ходе овладения знаний по проектированию педагогических технологий, формирования интереса к этой деятельности, проектирования деловых игр. В статье предлагается деловая игра, разработанная слушателями курса при поддержке преподавателя АСОУ.

Ключевые слова: поддержка педагога, проектирование педагогических технологий, деловая игра.

Support improving the designing competence of the teacher in the course of his training

Buevich EV, an English teacher, MOU "Lipitsa Secondary School"; Smolyaninova SA, a physics teacher, MOU "Lipitsa Secondary School"; Mikulich IB, biology teacher, MOU "Lipitsa Secondary School"; Ovcharenko SV, chemistry teacher, MOU "Lipitsa Secondary School"

Abstract: The article reveals the problem of maintenance of professional and personal development of teachers within the system of teacher training in the course of training in ASOU.

Professional development of teachers through helping them to improve their competence of the design of educational technology. This involves improving support teachers in the mastery of knowledge for the design of educational technology, the formation of interest in this activity, the design pedagogical games. The article offers a pedagogical game developed by students of the course, with the support of the teacher ASOU.

Keywords: teacher support, design of educational technology, a business game.

Под компетенцией педагога понимаем его готовность и способность применять личностные качества, знания, навыки и умения для эффективной деятельности в ходе разрешения профессиональных проблем. *Компетентность* предполагает степень освоения комплекса компетенций, уровень способности применения их в профессиональной деятельности. Совершенствование профессиональной компетентности педагога осуществляется как через самообразование, так и посредством сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в рамках системы повышения квалификации учителей в ходе курсовой подготовки в АСОУ.

Педагогическое совершенствование педагога ориентировано на создание благоприятных условий развития субъектов взаимодействия и способствует самостоятельному поиску педагогом оптимальных решений в ситуации выбора позиции, действия и др. Под педагогическим сопровождением понимают метод, обеспечивающий создание условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора. Педагогическое сопровождение предполагает последовательную реализацию следующих шагов: диагностику сути проблемы; информационный поиск путей ее решения; выбор оптимального варианта решения; первичная помощь на этапе реализации плана решения [1].

Освоение нами курса, связанного с совершенствованием проектировочной компетентности педагога предполагало освоение компонентов этой компетентности: когнитивного, эмоционально-ценностного, деятельностного. Совершенствование когнитивного компонента выразилось в освоении нами знаний, необходимых для педагогического проектирования. К таким новым знаниям, полученным нами на курсах повышения квалификации в АСОУ явились: «Философские основы педагогического проектирования. Проектирование образовательного процесса в рамках ООО и СОО на диагностической основе в соответствии с соответствующим ФГОС. Проектирование инновационной деятельности в системе ООО и СОО в соответствии с определенным ФГОС. Методологические основы овладения технологией проектной деятельности. Общие понятия о проектировании, объекты педагогического проектирования (педагогические системы, процессы, ситуации и др.). Разработка основной образовательной программы в соответствии с ФГОС ООО и СОО. Проектирование педагогических технологий и др.». Сопровождение освоения когнитивного компонента нашей проектировочной компетентности осуществлялось через организацию преподавателем АСОУ дискуссии, работы фокус-группы. Сопровождение формирования эмоционально-ценностного компонента нашей проектировочной компетенции осуществлялось через организацию преподавателем АСОУ интереса к проектировочной деятельности, обусловившего наши успехи при проектировании педагогических технологий в рамках курсов повышения квалификации. Деятельностный компонент совершенствовался в ходе наших самостоятельных работ по проектированию педагогических технологий- деловых игр при поддержке преподавателя АСОУ. В частности, нами были освоены основы проектирования деловой игры. Ниже приводим разработанную нами деловую игру на курсах повышения квалификации в АСОУ, основанную на структуре деловой игры, предложенной в литературе [2].

Деловая игра Международная экологическая конференция «Pollution Solution». (для учащихся 9-11 классов). Актуальность игры объясняется тем, что ее целеполагание согласуется с основными положениями ФГОС ООО и СОО, в частности, с личностны-

ми характеристиками выпускника («портрет выпускника основной школы»), к которым относят такие его характеристики: осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, гражданского общества, человечества и др.; любящий свой край и свое Отечество, социально активный, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед обществом, Отечеством и др.; заботливо относящийся к окружающей среде и др. Цель игры (педагогическая): формирование индивидуальности обучающегося, предполагающее занятие им активной жизненной позиции, формирование у него человечности, четкого следования разработанному плану, связанному с самообразованием, самосовершенствованием.

Домашнее задание до начала игры: В качестве домашнего задания всем ученикам класса необходимо узнать о проблемах загрязнения окружающей среды в мире (бытовые отходы, выхлопные газы и т.д.), об экологических движениях в этих странах. Продумать пути решения этих проблем, подготовить выставку плакатов. Сценарий игры. Учитель рассказывает учащимся о ходе деловой игры, ее сущности, последовательности ее реализации: введение в игру, распределение ролей между участниками игры, погружение в игру, решение проблемы, рефлексия, подведение итогов, выгрузке из игры. Введение в деловую игру. *Введение в проблему:* Загрязнение окружающей среды относится к глобальной проблеме, так как оно касается всего человечества, затрагивает интересы и судьбы всех стран, народов и социальных слоев; может угрожать существованию человеческой цивилизации; требует для своего решения сотрудничества в общепланетарном масштабе, совместных действий всех стран и народов.

Распределение ролей между участниками игры. Учащиеся берут на себя роли: министр экологии Англии, активисты экологического движения разных стран, говорящие на своем родном языке, переводчики, журналисты, фотографы, предприниматели, предлагающие свои варианты решения проблем, представители международного фонда распределения гранта (педагоги). Учащиеся садятся за круглый стол, за которым будут решать проблемы, роль ведущего, выполняет учитель.

Регламент игры: Два классных часа. 1-ый классный час:- 10 мин отводится на введение в игру: на обозначение учителем проблемы, связанной с загрязнением окружающей среды, на приветствие участников конференции (министр экологии Англии); 15 мин на доклады учащихся - активистов о проблемах ухудшения экологической обстановки на планете, на показ слайдовых презентаций: 15 мин на вопросы журналистов; 5 мин на задание о решении проблемы: разработка проектов о борьбе с загрязнением окружающей среды. Учащиеся в течение недели в качестве домашнего задания продолжают разрабатывать проект и минимум за 1-2 дня до следующего классного часа подают его на проверку министру экологии. 2-й классный час: 25-30 мин - проведение заседания «Экологической конференции» (представление решения проблемы учениками – «предпринимателями»; 10-20 мин - общая дискуссия, рефлексия игры, подведение итогов (выбор лучшего проекта, распределение грантов, выбор самого активного журналиста).

Проведение игры: Международная экологическая конференция «Pollution Solution». На доске: выставка экологических плакатов. Флаги стран, участниц конференции. Плакат или слайд: from our planet's point of view there can't be any throwing the litter out because there is no out!

Приветствие гостей конференции министром природопользования Великобритании: Ladies and gentlemen! Thank you very much for coming to our conference! All over the world people face a lot of problems, connected with pollution. Here in England we tend to tell about throwing the litter out. However, from our planet's point of view there can't be any throwing the litter out because there is no out! Just think about it! I wish all of you good luck at the conference and changers to better in the environment all around us!

Переводчики переводят выступление.

Ведущий конференции предоставляет слово докладчикам из разных стран. (Mr White, Australia: Cars are the world biggest air polluters... Gerr Brown, Germany: When we burn coal and oil for energy chemicals called sulfates mix with clouds and acid rain falls... Mr Smith, the USA: Lots of factories and plants dump chemical waste into our rivers and lakes... Господин Ильин, Россия: Chemicals called pesticides in our food cause health problems... Mr Black, the Netherlands: Each person throws away about ten kg of trash daily...)

Переводчики переводят выступления.

Вопросы журналистов: Кто, по-вашему, должен, в первую очередь, нести ответственность за загрязнение планеты? Что эффективней в решении проблем загрязнения: штрафы или бонусы? Могут ли люди сегодня отказаться от автомобилей? Что может быть сделано для уменьшения вреда, наносимого окружающей среде?

Поставленные проблемы обсуждаются участниками конференции. Ведущий сообщает о перерыве в работе конференции, о необходимости для участников подготовить свои решения поставленных проблем для получения грантов от фонда защиты окружающей среды на следующем заседании.

Ведущий приветствует участников конференции, предоставляет слово участникам.

- Иванов, предприниматель из Нижнего Новгорода: «Предлагаю использовать опыт Германии по сортировке отходов и строительству заводов по переработке мусора...»

- Петров, предприниматель из Новосибирска: «Весь мусор можно было бы вывозить за границу земной гравитации...»

- Сидоров, предприниматель из Омска: «Нужно эффективнее использовать неисчерпаемые виды энергии, такие как энергию солнца и ветра...»

Подведение итогов деловой игры

Выступление министра экологии Англии. В наступивший век высоких темпов всех видов материального производства проблема охраны природы приобрела на нашей планете исключительное значение. Практическое осуществление идей охраны природы во многом зависит от природоохранительного просвещения населения.

Вносимые человеком изменения в природу, приобрели настолько крупные масштабы, что они превратились в серьезную угрозу нарушения существующего в природе относительного равновесия.

Долгое время человек смотрел на природу как на неисчерпаемый источник необходимых для него материальных благ. Но, сталкиваясь с отрицательными результатами своего воздействия на природу, он постепенно приходил к убеждению в необходимости более разумного ее использования и охраны.

С каждым годом в мире растет понимание того, что, какими бы ни были различия между государствами и народами, мы все живем в одной общей Среде. В городе или поселке, в пустыне или в лесу мы зависим от состояния воды, воздуха, почвы. И когда этим общим для всех нас основам жизни угрожает беда, опасности подвергается все человечество. Напряжение в системе человек - окружающая среда достигло сегодня такого уровня, когда даже малый экологический дисбаланс со временем способен раскачать всю планету.

Окончание игры

- *Учитель обращается к участникам деловой игры:*

- «Могут ли школьники помочь обществу, в котором они живут, помочь в борьбе с загрязнением окружающей среды? (*учащиеся отвечают*)

- «Кто в ответе за планету Земля?» (*учащиеся отвечают*)

Рефлексия деловой игры

Учитель организует рефлекссию деловой игры. Организация свободного выбора деятельности в социуме/образовательной среде: Учащиеся осознанно, свободно осуществляют выбор деятельности, связанный со сбором макулатуры, батареек, разработкой проект «Новая жизнь старых вещей».

Оснащение игры: на доске запись: Деловая игра Международная экологическая конференция «Pollution Solution»; *материалы*, которые выдаются каждой группе учащихся (по их выбору) которые могут быть ими использованы при решении проблемы; *критерии оценки проекта*, и его презентации (бумажный или электронный варианты) выдается учащимся-представителям международных фондов; таблички на столах (бумажный вариант, напечатано на компьютере): 1-ая табличка – *Министр экологии Англии*, 2-ая табличка – *Активисты экологического движения разных стран*, 3-ья табличка – *Переводчики*, 4-ая табличка – *Журналисты*, 5-ая табличка – *Фотографы*, 6-ая табличка – *Предприниматели*, 7-ая табличка – *Представители международных фондов*.

Система оценивания результатов деловой игры. Таким образом, совершенствование нашей проектировочной компетентности обуславливает обогащение опыта работы по разработке авторских технологий и их реализации путем сотрудничества субъектов образования.

1. Богословский, В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: Методологические характеристики [Текст]: монография. – СПб., 2000. – 376 с.

2. Жураковская, В.М. Проектирование педагогических технологий становления индивидуальности обучающегося [Текст]: монография. В 2 –х ч., Ч.2 / В.М. Жураковская. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 288 с.

УДК 371.13

Формирование специальных профессиональных компетенций педагогов образовательных организаций на примере развития мнемических способностей

Быкова Людмила Николаевна, магистрант 2 курса, Московский педагогический государственный университет, ГБОУ Школа № 1359, старший воспитатель, milan-7175@yandex.ru

Аннотация. В статье затрагивается актуальность проблемы формирования специальных профессиональных компетенций педагогов образовательных организаций на примере развития мнемических способностей. Рассматривается исторический аспект проблем развития мнемических способностей.

Ключевые слова: профессиональные компетенции педагогов, мнемические способности, операционные механизмы.

The formation of special professional competencies of teachers of educational organizations on the example of the development of memory abilities

Bykova L. N., 2nd year student, Moscow state pedagogical University GBOU School No. 1359, senior teacher

Abstract. The article touches upon the urgency of the problem of formation of special professional competencies of teachers of educational organizations on the example of the development of memory abilities. Deals with the historical aspect of the problems of the development of memory abilities.

Keywords: professional competence of teachers, memory abilities, and operational mechanisms.

Система образования во все времена была и остается важнейшим источником развития человека и общества. Первоочередными задачами любой системы образования во все времена были всестороннее развитие человека. Современная система образования, продолжая выполнять свою основную миссию, выдвигает на первый план задачи повышения её эффективности, качества и конкурентоспособности. лавной задачей государственной образовательной политики РФ является обеспечение качества образования. Основой достижения качества в образовании является компетентность педагога,

включающая в себя как узкоспециальные знания, умения и профессиональные навыки, так и понимание ответственности за свою деятельность перед будущими поколениями и обществом. В отечественной науке компетентностный подход в образовании как специальное направление зародилось еще в 80-х годах прошлого столетия. В наши дни термин «профессиональная компетенция» определяет способность работника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами и характеристика личности, позволяющая ей добиваться результатов в работе. Профессиональные компетенции педагогов включают в себя: так называемый гностический компонент или блок знаний, которыми педагог владеет; педагогическую технику, опыт. Но сегодня педагоги все чаще рискуют оказаться в ситуации, когда ребенок даже дошкольного возраста может владеть какими-либо знаниями, выходящими за рамки компетенции самого педагога. Дети 21 века могут быть не менее, а иногда и более компетентны своих наставников в той или иной сфере знаний. Порой кажется, что современного ребенка просто невозможно чем-то удивить, он может получить ответ на любой вопрос, не прибегая к помощи взрослого наставника.

Современность требует от педагога постоянного саморазвития, самообучения, пополнения своих знаний, умения работать с непрерывно и стремительно растущими объемами новой информации. Именно поэтому мнемические способности являются одной из важнейших ключевых профессиональных компетенций современного педагога.

Но, проведенное нами анкетирование педагогов-практиков и студентов – будущих педагогов указывает на недостаточное владение педагогами знаниями о приемах работы с информацией, приемах её анализа, синтеза и запоминания, о развитии памяти в разные возрастные периоды. Из более 100 опрошенных студентов и педагогов около 97% указали на то, что необходимо знакомить педагогов с информацией по данной проблеме на различных консультациях, курсах повышения квалификации, в педагогической литературе.

Мы считаем, что мнемические способности и теоретическую подготовленность педагогов можно значительно повысить и усовершенствовать с помощью регулярно проводимых занятий по специально разработанной методике, направленной на совершенствование системы мнемических способностей. Воздействие на память стало вполне осуществимой и научно-обоснованной задачей еще в 30-х годах прошлого столетия, когда благодаря исследованиям отечественных ученых (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова, П.И. Зинченко, З.М. Истоминой и др.), работающих в рамках деятельностного подхода в развитии психики, было раскрыто историческое развитие памяти, огромная пластичность, изменчивость и воспитуемость этой, считавшейся прежде неизменной функции. то открытие стало своеобразным стимулом к целому ряду ценных исследований, направленных на поиск путей и методов педагогического воздействия, способствующего улучшению и развитию памяти ребенка. Основоположениями подобного рода исследований стали А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев, З.М. Истомина, Л.В. Занков, К.П. Мальцева, Н.В. Захарюта, А.И. Белоус, В.И. Самохвалова и многие другие.

а) Зависимость запоминания от наличия или отсутствия в выполняемой деятельности мнемической задачи, то есть проблема соотношения произвольного и непроизвольного запоминания

б) Характеристика мыслительных процессов, осуществляемых с целью запоминания, т.к. именно они составляют важную часть содержания мнемической деятельности.

в) Проблема повторения. Повторение на «высших уровнях» памяти имеет, по мнению А.А.Смирнова, существенное своеобразие. Каждое повторное восприятие того, что запоминается, представляет собой в этих случаях различную деятельность, осуществляется не стереотипно, а с достаточно широким разнообразием его выполнения.

Правильная организация повторений включает в себя разнообразие приемов повторной логической обработки материала. Разработкой и систематизацией таких приемов занимались П.И.Зинченко, Л.В.Занков, А.А.Смирнов и его ученики: Н.И.Чуприкова, А.Н.Шлычкова, В.В.Манджгаладзе, Т.А.Ратанова и др. Исследования, начатые под руководством А.А.Смирнова, в дальнейшем были продолжены коллективом лаборатории психофизиологии познавательных процессов НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР: Н.И.Чуприковой, А.Н.Шлычковой, В.В.Манджгаладзе, Т.А.Ратановой, С.А.Захаровой, Н.И.Локаловой, В.А.Суздаевой. В монографии вышеупомянутых авторов «Познавательная активность в системе процессов памяти» указывается на то, что одной из ведущих детерминант «хорошей» памяти выступает активность субъекта в решении мнемических задач. Эта активность раскрывается ими как познавательная активность субъекта. Как степень осуществляемого им сенсорно-перцептивного и семантического анализа. Чем более глубокому, всестороннему, и исчерпывающему анализу подвергается воспринимаемая нами информация, тем при прочих равных условиях лучше её сохранение и воспроизведение.

Итак, необходимым условием полноценного усвоения знаний является опора на активную мыслительную деятельность учащихся, направленную на переработку усваиваемого материала. С этой целью в педагогике разработан ряд приемов активизации мыслительной деятельности учащихся в процессе усвоения знаний. Анализ этих приемов показывает, что все они в той или иной степени влияют на характер смысловой обработки материала, на глубину аналитико-синтетической деятельности запоминающего. Умелое использование этих приемов обеспечивает прочное и эффективное запоминание материала.

Авторы подчеркивают, что «анализирующая система коры, согласно гипотезе Ю.Г.Кратина (1967; 1977), является одним из важных механизмов запуска активационных процессов мозга, что позволяет ей регулировать уровень собственной активности. Чем выше требования, предъявляемые средой к анализирующей системе, чем выше напряжение её деятельности, тем при прочих равных условиях выше уровень корковой активации, вызываемой подключением активирующих систем коры и подкорки. Таким образом, более тонкий и глубокий анализ сигналов должен вести к образованию нейронной системы, характеризующейся большим числом возбужденных элементов и более интенсивными синаптическими процессами». И далее «с целью реализации системного подхода необходимо обратиться к биохимическому уровню организации процессов памяти. Согласно современным представлениям, имеется закономерная связь между уровнем активности нервных клеток, частотой их разрядов и уровнем биосинтеза в них (А.А.Азарашвили, 1981). На основе этого предполагается, что процессы кратковременной памяти стимулируют дальнейшее развертывание и закрепление процессов долговременной памяти, так как обменные процессы в фазе консолидации стимулируются текущей нейронной активностью (Р.И.Кругликов, 1981)».

Таким образом, данные цитируемых исследований говорят о том, что уровень анализа событий должен влиять и на долговременную память. Лучше проанализированная информация ведет, по этим же данным, к формированию «богатой» энграммы, которая легче и надежнее считывается, чем «бедная» энграмма, оставляемая более грубо и менее детально проанализированной информацией. Поэтому долговременная память в отношении более глубоко и всесторонне проанализированных событий также должна быть лучше, чем в отношении событий, проанализированных более грубо и менее детально.

По данным отечественного исследователя Л.В. Занкова, физиологической основой запоминания и воспроизведения являются материальные процессы, происходящие в коре головного мозга. Когда человек воспринимает тот или иной объект зрительным, слуховым или иным путём, в соответствующих нервных клетках коры головного мозга

возникает процесс возбуждения, который характерен для деятельностного состояния клеток. Этот процесс изменяет клетки, причём изменение не происходит тотчас же после того, как данный предмет перестал действовать на органы чувств. Изменение сохраняется в течение более или менее длительного периода времени как бы в виде следа, оставшегося после воздействия предмета на орган чувств. На это указывал ещё Сеченов. То, что изменения, происходящие в клетках коры головного мозга, не исчезают сразу же по окончании восприятия, а задерживаются на протяжении более или менее длительного промежутка времени, служит физиологической основой запоминания и сохранения в памяти. Одним из основных свойств процесса возбуждения является то, что он не ограничивается теми нервными клетками, в которых первоначально возник. Возбуждение распространяется, как бы растекается за пределы этих нервных клеток и охватывает соседние клетки. Если процесс возбуждения происходит одновременно в различных нервных центрах, то при своём растекании возбуждение из одного центра идёт как бы навстречу возбуждению, возникшему в другом нервном центре. При многократном повторении подобного распространения возбуждения может произойти замыкание новой нервной связи между этими центрами, «проторение» пути между ними. Этот физиологический механизм образования новых нервных связей был открыт академиком Павловым и назван условным рефлексом. Условный рефлекс представляет физиологическую основу наиболее простых явлений памяти у человека.

Главным новообразованием в структуре мнемических способностей является овладение операционными механизмами – способами обработки информации в целях запоминания и воспроизведения. Лучшему овладению операционными механизмами способствует развитие всех познавательных способностей: восприятия, внимания, воображения, мышления. В.Д.Шадриков и Л.В.Черемошкина предлагают 14 видов возможных операционных механизмов или мнемических приемов: Группировка. Опорные пункты. Мнемический план. Классификация. Структурирование. Систематизация. Схематизация. Аналогии. Мнемотехнические приемы. Перекодирование. Достижение. Сериационная организация. Повторение.

В настоящее время издаётся обширное количество пособий по развитию памяти, подготовленных как отечественными, так и зарубежными авторами, проводятся курсы развития памяти. Наибольший интерес представляют работы английского автора Тони Быюзена, в которых также указывается на то, что для лучшего запоминания решающую роль играет смысловая обработка запоминаемого материала. Самым интересным приемом обработки информации, предложенным Т.Быузеном, является прием составления «Умственных Карт». Учитывая все вышесказанное, мы считаем, что существует актуальность проблемы совершенствования мнемических способностей у студентов-педагогов и целесообразность проведения с ними работы, направленной на ознакомление с приемами запоминания и на овладение этими приемами в практической деятельности. Будущих педагогов необходимо также вооружить знаниями о том, с какими приемами запоминания необходимо начинать знакомить ребенка в каждый возрастной период.

1. Быузен, Т. Суперпамять [Текст]/ Т.Быузен; пер. с англ. Ю.Е.Андреева. – Мн.: «Попурри», 2007. – 212с.

2. Гладышев, Г.М. Стратегия формирования имиджа образовательного учреждения: Проблемное поле и направление исследования [Текст]: учебно-методическое пособие/ Г.М.Гладышев.-Оренбург: ГУ «РЦРО», 2008.

3. Познавательная активность в системе процессов памяти [Текст]/ Под ред. Н.И. Чуприковой; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

4. Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти [Текст]. М., «Просвещение», 1986. – 422 с.

5. Шадриков, В.Д., Черемошкина, Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика [Текст]. – М.: Педагогика, 1990. – 176 с.

6. Макарова, А.Н. Коммуникативная компетентность педагога как условие формирования у детей учебных умений. Компетентностно-деятельностный подход как стратегический приоритет современной модернизации системы образования [Текст]. Материал международной научно-практической конференции 18-23 августа 2014 года, Горно-Алтайск, 2014.

УДК 159.9

Развитие конфликтологической компетентности педагога

Воронкова Инна Викторовна, доцент, к.пс.н. ГБОУ города Москвы "Городской психолого-педагогический центр ДО города Москвы", методист, ivvoronkova@gmail.com.

В статье рассмотрены различные подходы к определению конфликтологической компетентности и ее связи с коммуникативной компетентностью педагога, а также предлагаются методы развития конфликтологической компетентности.

Ключевые слова: компетенции; компетентность; конфликт; коммуникативная компетентность; конфликтологическая компетентность

Development of konfliktologicheskoy competence of the teacher

Voronkova Inna Viktorovna, associate professor, State budgetary institution of the city of Moscow "City psychology and pedagogical center of Department of Education of the city of Moscow", methodologist

In article various approaches to determination of konfliktologic competence and its communication with communicative competence of the teacher are considered, and also methods of development of konfliktologic competence are offered.

Keywords: competences; competence; conflict; communicative competence; konfliktologic competence.

Современная система профессионального обучения, опираясь на компетентностный подход, ставит цель – сформировать у будущих специалистов компетенции, обеспечивающие более высокий уровень личностной и профессиональной самореализации. Во множестве отечественных источников до сих пор нет четкого различия терминов "компетенция" и "компетентность". Это объясняется неоднозначностью перевода, заимствованного из английского языка слова competence. В свою очередь, этот термин происходит от латинского competentis, что означает "принадлежность по праву", т.е. круг вопросов, в котором данное лицо обладает опытом, познаниями, позволяющими судить о чем-либо. В таком понимании русскоязычная интерпретация позволяет определить компетенцию как собственно область, в которой надлежит разбираться, и как то, что имеет определенные границы, а компетентность – как уровень способности конкретного лица эффективно действовать в рамках компетенции. Конфликтологическая компетентность является одной из важнейших общих характеристик профессионализма, и, прежде всего, в «помогающих» областях деятельности. Для образовательной организации крайне важно, чтобы педагоги обладали высоким уровнем конфликтологической компетентности, так как владение данной компетентностью является одним из условий создания благоприятного психологического климата и эффективной деятельности педагога, вследствие чего повышается качество взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Термин конфликтологическая компетентность введен доктором психологических наук, профессором Борисом Хасаном. По его мнению, конфликтологическая компетентность – совокупность теоретических знаний, умений и навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты поведения в

конфликтных ситуациях [4]. В социально-психологической литературе *структура и содержание* конфликтологической компетентности представлены достаточно разнообразно, однако все представители научной мысли подчеркивают неотъемлемую *связь конфликтологической компетентности и коммуникативной*. В научной литературе *коммуникативная компетентность* рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного воздействия [3]. ФГОС ВПО коммуникативную компетентность педагога представляет следующими компетенциями: готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК–7); готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК–6).

Полагая, что конфликтологическая компетентность является одной из важнейших общих характеристик профессионализма, и, прежде всего, в «помогающих» областях деятельности, психологи склонны рассматривать ее, как неотъемлемую составную часть общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. Н.И. Леонов рассматривает *конфликтологическую компетентность* на двух уровнях: *первый* - предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия, и владение способами регулирования для разрешения сложившегося конфликтного взаимодействия; *второй* - предусматривает умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон конфликтного взаимодействия [1].

Некоторые представители науки включают *коммуникативный компонент* непосредственно в структуру *конфликтологической компетентности*: *когнитивный компонент*, включающий знания об общих и частных причинах конфликта, закономерностях его развития и протекания, знания психологических характеристик конфликтной личности, знания о поведении конфликтующих субъектов в конфликтной ситуации, их психических состояниях и прочее; *проектировочный компонент*, предполагающий умение предвосхищать действия субъектов конфликта, их поведение в ходе конфликта, применяемые приемы конфликтного взаимодействия, динамику конфликта, его последствия; *конструктивный компонент*, определяющий умение воздействовать на оппонентов, влиять на их отношения, оценки, мотивы и цели конфликтного взаимодействия; умение осуществлять профилактику конфликта и разрешать его на объективной основе, выступая в качестве медиатора; *коммуникативный компонент*: умения осуществлять эффективное общение с субъектами конфликта с учетом их личных особенностей и эмоциональных состояний [2].

Интересен подход к определению конфликтологической компетентности, представленный Л.Н. Цой [6]. По мнению автора, характеристики конфликтологической компетентности могут быть структурированы по пяти группам: целеустремленность, рефлексивность, коммуникативность, социальность, способность к развитию. Л.Н. Цой подчеркивает, что «управление конфликтными ситуациями включает также познание механизмов развития конфликта и взятие под контроль конфликтующими сторонами тех процессов, связей отношения, которые зависят непосредственно от них самих» [5]. Обобщая рассмотренные выше точки зрения на определение содержания конфликтологической компетентности, можно выделить в ее структуре три блока.

Первый блок - *методологический* - подразумевает владение методами диагностики, исследования, прогнозирования, профилактики конфликта, систему принципов и

взглядов, что требует включения субъекта в процесс «познания» конфликта, а также рефлексивного мышления.

Второй блок – *теоретический* - включает в себя не только базовые знания о конфликте как о предмете изучения, но и знание различных подходов к конфликту в философских учениях, психологии, социологии, филологии, других науках и дисциплинах. Теоретические знания также подразумевают широкий спектр знаний в конкретной профессиональной деятельности, в которой проходит работа с конфликтом.

Третий блок – *практический* - подразумевает эмпирический опыт взаимодействия в конфликте и нравственное самоопределение в нахождении баланса, равновесия между своими субъективными устремлениями и внешними требованиями с ведущим характером требований.

Связующим звеном между теорией и практикой являются технологии. Под *технологиями* конфликтологической компетентности подразумеваются в основном гуманитарные технологии по формированию определенных программ (социальных и психологических) деятельности субъекта в конфликте, в частности технологии перевода деструктивного конфликта в конструктивный и умение адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

Таким образом, исходя из теоретических взглядов на содержание конфликтологической компетентности, можно определить направления ее формирования. Формирование конфликтологической компетентности включает пять блоков: теоретические знания в области конфликтологии (политологической, юридической, психологической, социологической и т.д.); владение социальными технологиями профилактики, управления, минимизации деструктивных форм конфликта; формирование профессионального типа мышления, включающего рефлексивность, методологичность, креативность; владение технологиями психогигиены и стрессоустойчивости в конфликтах; выполнение профессионально-этического кодекса конфликтолога-практика.

Развитие конфликтологической компетентности предполагает формирование интегрированных характеристик и компонентов, которые характеризуют различные виды компетентности, развитие которых должно вести к совершенствованию конфликтологической компетентности в целом.

Развитие конфликтологической компетентности может происходить в рамках: специализированного обучения (тренинги, семинары); специальных мероприятий, осуществлением которых должны быть достижения современной психологии, предполагающие высокий уровень вовлеченности сотрудников в сам процесс управления конфликтами. Речь идет: а) о психологическом сопровождении педагога на протяжении всей деятельности в образовательной организации, оказании ему необходимой помощи, проявлении заботы о нем и предупреждении возникновения межличностных конфликтов; б) о стимулировании к осознанному применению сотрудниками и руководителями способов конструктивного решения межличностных конфликтов и минимизации их последствий; в) об ориентировании внутрикорпоративных коммуникаций на максимально полное объяснение целей и задач организации (для предупреждения межгрупповых конфликтов); г) о поддержании высоких стандартов работы в процессе оперативного управления конфликтными ситуациями между всеми участниками образовательного процесса.

1. Леонов, Н.И. Конфликтологическая компетентность педагога [Текст]// Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. научно-практической конф. Волгоград, 2011. С. 425-428.

2. Митяева, А.М. Конфликтологическая компетентность будущего специалиста как предмет научного исследования [Текст]// Ученые записки Орловского гос. ун-та. № 2 (58). 2012. С. 273-280.

3. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь [Текст]/под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ. 2006. 176 с.

4. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность [Текст]. Красноярск: Фонд ментального здоровья. 1996. 157 с.
5. Цой, Л.Н. Практическая конфликтология [Текст]. М. 2001. 233 с.
6. Цой, Л.Н. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции [Текст]/ Кадровик №3. 2012 г. С.154-160.

УДК 378.046.4

Практикум «Школа педагогического мастерства» как форма повышения профессионализма педагогов дошкольного образования на рабочем месте

Долженко Екатерина Анатольевна, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 52 «Котенок», заведующий, г. Химки Московской обл. dolz-ekaterina@yandex.ru

Аннотация: Современное образование характеризуется вариативностью и многообразием как в содержании, так и в технологиях, используемых в воспитательно-образовательном процессе. Это требует от воспитателя, как и от любого педагога, гибкости, творчества, высокого педагогического мастерства. Курс «Школа педагогического мастерства» включает формирование необходимых в педагогической деятельности умений, развитие и совершенствование профессиональных качеств, связанных с организацией, реализацией, руководством и управлением воспитательно-образовательным процессом.

Ключевые слова: педагогическое мастерство; образование; профессиональные компетенции; профессиональные умения и навыки.

Workshop "School of pedagogical skill" as a form of improving the professionalism of preschool teachers in the workplace

Dolzhenko Ekaterina A., municipal budget preschool educational institution Kindergarten № 52 "Kitten", head, Khimki, Moscow region.

Abstract: Modern education is characterized by variability and diversity in the content and in the technologies used in educational process. This requires from the educator, like any teacher, flexibility, creativity, high pedagogical skills. The course "School of pedagogical skill" includes the formation needed in teaching skills, the development and improvement of competencies related to the organization, implementation, administration and management of educational process.

Key words: pedagogical skills; education; professional competence; professional skills.

То, что я услышал – я забыл, то, что я увидел – я помню, то, что я сделал – я знаю. Китайская народная мудрость

В развитии любого человека как личности наибольшее значение имеет образование. Оно обеспечивает как познание мира, так и развитие индивидуальности человека. Современное общество предъявляет высокие требования как к профессиональной подготовке, знаниям, компетентности педагогов. «Профессиональная подготовка современного специалиста включает в себя фундаментальные общеобразовательные, психолого-педагогические и специальные знания, изучение современных педагогических технологий, формирование установки на инновации и творчество. В связи с этим важнейшей стороной профессионального становления педагога является постижение им педагогического мастерства» [1]. Педагогическое мастерство имеет огромное значение для становления специалиста, формирования его коммуникативных, педагогических, управленческих, психологических компетентностей. Только человек, осознающий себя носителем определённых профессиональных, культурных и иных ценностей, способен адекватно выбирать значимые цели своей деятельности и, проявляя необходимую гибкость, диктуемую конкретными обстоятельствами, неуклонно продвигаться к их осуществлению. Но, для того чтобы в процессе образования и информативного развития личность ребёнка сформировалась, необходимо, чтобы рядом был педагог. В

связи с этим на первый план выдвигаются проблемы формирования профессиональных компетенций, умений и навыков на фоне высокого уровня педагогической культуры и мастерства педагога, дающих ему возможность проявить педагогическую эрудицию, выразить своё педагогическое кредо, определённым образом конструировать систему взаимоотношений с учащимися, воспитанниками, коллегами по работе.

В настоящее время прослеживается тенденция увеличения количества специалистов с высшим педагогическим образованием в дошкольных учреждениях. На примере МБДОУ Детского сада № 52 «Котенок» города Химки мы можем увидеть, что доля таких педагогов составляет 81% от общего количества. Во время обучения в высших учебных заведениях согласно проведённому анализу различных учебно-методических комплектов дисциплине «Основы педагогического мастерства» отводится от 42 до 144 часов, из которых не более 30% отводится на практические занятия. Простой подсчёт показывает, что это составляет в среднем около 12 академических часов. Фактически же происходит замена практических занятий теоретическими лекциями, в лучшем случае – семинарами. Конечно, мы понимаем, что данный объём изучения дисциплины не может дать того необходимого багажа не только знаний, но главное – умений и навыков, компетенций, который в дальнейшем необходим педагогу для осуществления его профессиональной деятельности на должном уровне. Исходя из вышеизложенного, в детском саду начала работать «Школа педагогического мастерства», деятельность которой направлена на предоставление педагогам, посещающим Школу, возможности практически овладеть необходимыми профессиональными умениями и навыками, что в свою очередь, расширит границы их профессиональной компетентности, мастерства и культуры.

Цель работы Школы педагогического мастерства: способствовать осознанию специалистами смысла и назначения профессиональной деятельности педагога, психолого-педагогического содержания понятий «педагогическое мастерство», «педагогическая культура», «педагогическая техника», практическому овладению педагогической техникой.

Основными **задачами** Школы являются: развитие навыков информационно-коммуникативной, конструктивной, проективной, организаторской и гностической области педагогической деятельности; формирование системы устойчивых представлений о путях совершенствования каждым педагогом педагогического мастерства и культуры; создание условий для овладения педагогической технологией в её индивидуальной модификации. Для достижения поставленных результатов в Школе проводятся занятия в самых различных формах: практическое занятие, упражнение, тренинговое занятие, семинар, семинар-практикум, анкетирование, тестирование, психотехника и психогимнастика, самоанализ и самообследование, дискуссия, домашнее задание, мини-сочинение, самопрезентация, театрализованная постановка, деловая и ролевая игра.

Данные формы должны позволить педагогам не только «услышать», но и «увидеть» и «сделать», что в свою очередь ведёт к более прочному усвоению полученной информации, умению применять усвоенные знания в жизни, положительному изменению поведения в педагогической деятельности, что в должно привести к повышению профессионального и личного статуса педагога. Конечно, в разработке программы Школы учитывается не только необходимость получения педагогами того или иного опыта, но и мнение самих педагогов о том, какие темы, вопросы, проблемы им наиболее интересны на сегодняшний день. В заключении хотелось бы подчеркнуть, что овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу только при целенаправленном индивидуально-психологическом самообразовании и саморазвитии на основе интеграции опыта, теоретических знаний и практических умений. Именно осознанная профессиональная деятельность является источником педагогического мастерства –

единства общекультурных, деловых свойств личности и профессиональной компетентности педагога.

Существует народная поговорка: «Не корми меня тем, чего я не ем». Ибо нельзя научить – можно только научиться. Станет педагог мастером своего дела или нет, зависит не только от системы обучения, но и прежде всего от усилий самих обучающихся. Изучение основ педагогического мастерства поможет специалисту увидеть и осознать основные вехи профессионального роста в соответствии с реальным уровнем возможностей каждого человека. Следует только самому нацелить свои усилия на достижение высокого профессионального уровня.

В свое время американский писатель Марк Твен говорил: «Опасайтесь людей, способных подорвать в вас вашу веру в себя. Это свойственно мелким людям!» Не бойтесь ошибиться! Любите свою профессию, не будьте равнодушными, дерзайте, творите, живите!

1. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства [Текст]. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

УДК 376.112.4

Специфические затруднения начинающих педагогов-дефектологов

Евдокимова Алёна Борисовна, магистр МПГУ, заведующая учебной частью, учитель-дефектолог Центра коррекционно-развивающего обучения ГБПОУ КИГМ №23 город Москва

Аннотация: в статье рассматриваются особенности педагогической работы учителей-дефектологов с детьми, имеющими стойкие интеллектуальные и другие нарушения в развитии. Автор выделяет особые затруднения учителей-дефектологов на начальных этапах профессиональной деятельности.

Ключевые слова: начинающий педагог-дефектолог; коррекционная школа; интеллектуальные и другие нарушения в развитии детей; профессиональные затруднения.

Specific difficulties of novice teachers speech pathologists.

Evdokimova Alyona Borisovna MA, Moscow state pedagogical University head of educational unit, teacher-defectologist of the Center of remedial and developing teaching GBPO of CIHM No. 23

Abstract: This article discusses the features and pedagogical work of teachers, speech pathologists with children with persistent intellectual and other developmental disorders. The author identifies particular difficulties teachers pathologists in the initial stages of professional activity.

Keywords: novice teacher-therapist; correctional school; intellectual and other developmental disorders of children; professional difficulties.

Учебно-познавательная деятельность ребенка с любым отклонением в развитии имеет особое содержание, глубокое своеобразие протекания и нуждается в особой организации и способах ее реализации. Только специальный педагог, педагог-дефектолог, зная закономерности и особенности развития и познавательных возможностей ребенка, возможные пути и способы коррекционной и компенсирующей помощи может организовать процесс учебно-познавательной деятельности и управлять этим процессом [2].

В процессе освоения педагогической деятельности молодой педагог в силу разных причин может испытывать определенные затруднения. С одной стороны, затруднения являются своего рода кризисными моментами в процессе освоения профессии. Их преодоление пополняет педагогический опыт и тем самым повышает уровень педагогического мастерства. Однако, затрачивая временные, психологические ресурсы на преодоление затруднений, в отсутствии квалифицированной помощи молодой учитель может получить отрицательный опыт в профессии, допустить педагогические ошибки,

а также усомниться в правильности выбора профессии [5]. Опираясь на комплексное рассмотрение затруднений в педагогической деятельности исследователя Н.В. Кузьминой, определим профессиональное педагогическое затруднение как субъективное состояние напряжения, тяжести, неудовлетворенности, вызываемое внешними факторами деятельности и зависящее от характера самих факторов, степени подготовленности к деятельности и отношения к ней [6, с. 120-132]. Начинающие педагоги коррекционной школы, работающие с детьми, имеющими отклонения в интеллектуальном развитии, испытывают такого же рода затруднения, как и начинающие педагоги, работающие с детьми, имеющими нормальный интеллект.

Однако, опираясь на личный опыт административно-педагогической работы, нам представляется возможным выделить некоторые направления педагогической деятельности, осуществление которых в коррекционном образовательном учреждении имеет качественные отличия. Это связано с особым контингентом обучающихся, спецификой педагогического труда, опирающейся на принципы специального обучения, коррекционно-компенсирующей направленностью обучения и воспитания, организованных с учетом нарушений в развитии и индивидуальных особенностей каждого ребенка. Также, по нашему мнению, некоторые трудности представляет собой процесс взаимодействия с родителями, воспитывающими ребенка с отклонениями в развитии. Кроме того, необходимо отметить отсутствие возможности использования механизма подражания на пути к овладению профессией.

Рассмотрим подробнее каждое из выделенных затруднений. Очевидно, что для понимания причин успехов и неудач в обучении, для поиска адекватных способов педагогического воздействия учителю необходимы умение установить и поддержать контакт с детьми. Продвижение обучающихся коррекционной школы в учебной деятельности неравномерно. Автор и редактор программ обучения детей с нарушениями интеллектуального развития В.В. Воронкова [3] отмечает, что большинству таких детей требуется постоянное направляющее и контролирующее воздействие со стороны учителя в силу нарушений волевой регуляции деятельности. Трудностями для начинающего учителя коррекционной школы являются необходимость правильно отобрать и объяснить материал, помочь детям его усвоить и применить с определенной степенью самостоятельности на практике. Необходимо научиться определять, в какого характера и какого объема помощи нуждается каждый ребенок [3, с.91]. Кроме того, обучающиеся коррекционной школы испытывают трудности не только в усвоении, но и в воспроизведении полученных знаний в новых условиях или через определенное время. Потребность в успехе, осознание и переживание его, работоспособность, потребность в познании и самоутверждении в разной степени проявляются у детей с интеллектуальной недостаточностью [8, с.155-156]. Все эти проявления характеризуются неустойчивостью и могут изменяться под влиянием ситуации успеха или неуспеха, смены обстановки, степени контроля со стороны педагога и др. [там же, с.153]. Сложность для начинающего учителя коррекционной школы представляет изучение не только индивидуальных особенностей обучающихся, но и характера проявления этих особенностей в зависимости от обстановки, от времени суток, от физического самочувствия, настроения и других условий.

Важнейшим направлением деятельности любого педагога является формирование продуктивных форм взаимоотношений с родителями обучающихся как с потребителями образовательных услуг, а также как с субъектами образовательного процесса. Для эффективного общения с родителями детей с интеллектуальными нарушениями необходимо ознакомиться с типами родительского отношения к своему ребенку.

Исследователи И.Ю. Левченко и В.В. Ткачева отмечают, что с рождением в семье ребенка с нарушениями в развитии происходит деформация психологического состояния родителей [7, с.26]. Родители умственно отсталых детей часто боятся и стыдятся диагноза, поставленного их ребенку. Хорошо известно, что ребенок с интеллектуаль-

ной недостаточностью воспринимается окружающими чаще негативно, с насмешкой или же с жалостью. Исследования и практический опыт показывают, что отношение матерей к детям с недостатками интеллектуального характера противоречиво [10, с.35].

В.В. Ткачева выделяет следующие типы родительского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием: родители невротического типа; родители авторитарного типа; родители психосоматического типа [9, с.141]. Характеристиками разных типов родителей являются: активная или пассивная личностная позиция; выстроенная система воспитания или педагогическая несостоятельность; степень критичности, тревожности, склонности к депрессивным состояниям; необоснованные ожидания или уверенность в бесперспективности развития ребенка; аффективная или скрытая форма реагирования на проблемы; готовность к сотрудничеству с педагогами или жесткое противопоставление своей позиции, обвинение педагогов в неудачах своего ребенка.

Начинающему педагогу-дефектологу можно надеяться на ответные шаги родителей в направлении деятельной помощи их детям, выстраивая общение с каждым из них с учетом знаний о типах и особенностях проявления родительского отношения к ребенку с нарушениями в развитии [4].

Любой молодой педагог испытывает трудности в организации учебного процесса и, не имея опыта преодоления педагогических ситуаций, многое делает интуитивно. Опорой ему могут послужить сложившиеся в сознании устойчивые стереотипы, связанные с наглядным примером учителей, у которых он сам когда-то обучался. Бытует мнение: каждый учит детей так, как его в свое время учили. Когда имеющихся знаний и опыта не хватает, непроизвольно вспоминаются образы «своих» учителей, их манеры, приемы, жесты, мимика, фразы, специфические обороты речи и многое другое, что начинающий учитель использует в режиме «проб и ошибок». Подражание принадлежит к одному из самых распространенных проявлений человека в общении. У взрослых людей подражание выступает побочным способом обучения, в частности в определенных видах профессиональной деятельности [1].

Начинающий коррекционный педагог не имеет возможности воспользоваться механизмом подражания учителям, у которых обучался сам, так как содержание, методы, формы и принципы коррекционного обучения, во многом отличаются от традиционных. Иногда неосознанное подражательное поведение на уроке, в процессе общения с детьми без учета их интеллектуальных возможностей может привести к нежелательному эффекту. Дети с отклонениями в интеллектуальном развитии, не обладающие в достаточной степени наглядно-образным мышлением, не способны адекватно воспринять инсказательные речевые обороты, юмор, шутки и т.п., могут отторгнуть начинающего учителя не только в спорной ситуации, но и в целом. Поэтому молодой учитель-дефектолог может воспользоваться в педагогической работе и общении только теми подражательными механизмами, которые могут сформироваться в процессе наблюдения за работой более опытных коллег-дефектологов, например, при посещении уроков, в общении и наблюдении за наставником [Цит. по: 5]. А на это требуется определенное время. Таким образом, начинающий педагог коррекционной школы лишен некоторых адаптивных механизмов на этапе освоения азов профессии, что, по нашему мнению, является одним из специфических затруднений.

Пути успешного преодоления специфических затруднений видятся нам в создании для молодых педагогов-дефектологов некоторых организационно-методических условий в структуре образовательного учреждения, а именно: формирование системы наставничества с тщательным подбором диад «наставник – молодой специалист» с учетом психологической совместимости; создание специального комплекса занятий с молодыми педагогами-дефектологами, направленного на эффективное овладение основными профессиональными практическими компетенциями с целью преодоления затруднений, описанных выше.

Создание комплекса занятий с опорой на минимальный практический опыт работы начинающих педагогов коррекционного образовательного учреждения видится нам как продолжение описанного в данной статье исследования.

1. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).

2. Борякова, Н.Ю., Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]. – М.: изд-во "АСТ, Астрель", 2008 г.-222 с.

3. Воронкова, В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст]: Пособие для учителей и студентов дефектолог.ф-тов пед.инст./ Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

4. Евдокимова, А.Б. Взаимодействие начинающего педагога-дефектолога с родителями «особых» детей [Текст]. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (25-27 июня 2015г) Развитие родительских компетенций: - Часть 1 / Отв. ред. Т.А. Семенова. – М.: Изд-во «Спутник+», 2015. – 220 с. (с. 41-46).

5. Евдокимова, А.Б., Бурова, О.Г. Механизм подражания в освоении педагогической профессии [Текст]. // Сборник мат-лов межвузовской научно-практической конференции / Реформы Росс. образования и перспективы инновационных образовательных технологий (29.04. 2014 г.) / Под ред. Л.В. Козиловой. – Часть 1. М., 2014.- 265с. (с.17-23).

6. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. [Текст] – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

7. Левченко, И.Ю., Ткачева, В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст]. М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

8. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031700 - Олигофренопедагогика / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М.: Академия, 2002. – 160 с.

9. Ткачева, В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. [Текст]. М.: УМК «Психология»; Московский психологосоциальный институт, 2004. – 192 с.

10. Хамидулина, Н.А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических условиях [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2000. – 167 с.

УДК 371.123

Развитие профессиональных компетенций педагогов образовательных организаций

Иванова Оксана Ильдусовна, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» ИСГО, ГБОУ «Школа №1985», учитель истории, ivanova1298@yandex.ru

Аннотация. статья посвящена профессиональному развитию компетенций, характеризующих инновационную активную личность педагога. Автор рассматривает методическую систему работы по формированию инновационно активной личности педагога на примере своей школы. Особо много времени автор уделяет творческому потенциалу педагога. В статье автором доказано, что педагог должен обладать инновационным мышлением, адаптироваться к социальным запросам общества.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессионализм педагога, инновация, проект.

Development of Teachers' Professional Capacities in Educational Institutions

Oksana Ivanova is a History and Social Studies teacher at school 1985, Moscow.

Annotation. The article is devoted to the development of professional capacities, characterizing an innovative active teacher's personality. The author is investigating the methodical system of work on the formation of innovative active personality of teachers by the example of her school. Especially much attention the author brings to creative potential of teachers. It has been proved by the author herself that a teacher should possess innovative thinking and to adopt himself to social demands of society.

Keywords: competence; capacity; professionalism of teacher; innovation; project. (translation into English)

Развитие творческого потенциала личности учителя - это обеспечение готовности педагога к работе в изменяющихся условиях, в том числе и повышении качества учебно-воспитательной работы современной школы. В настоящее время накоплен большой научный опыт осмысления сущности таких категорий, как «компетенция» и «компетентность». В.А. Адольф в своем диссертационном исследовании даёт определение: «Знания, умения (предметные, обще дидактические, психологические, методологические) являются ядром и составляющими профессиональной компетентности учителя» [1]. По мнению В.Н. Введенского, «компетентность - это личностная характеристика, а «компетенция» - это совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик» [2, с.51]. А.В. Хуторской считает, что «компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, чтобы качественно действовать по отношению к ним» [4, с.60]. Выяснение сущности понятий «компетентность» и «компетенция» в отечественном образовании позволили убрать выявить классификацию этих понятий. С одной стороны, они включают базовые компетенции, а с другой стороны, составляют профессиональные компетенции. Методическая компетенция учителя занимает особую роль в структуре профессиональных компетенций. Методы, формы и средства формирования методических компетенций в совокупности являются авторскими методиками, которые позволяют формировать специальные компетенции: методика формирования коммуникативных компетенций; методика формирования информационных компетенций; методика формирования деятельностных компетенций. Основу же авторских методик оставляют решения ситуативных, профессиональных задач, тренинга, сотрудничества, тьюторства. Целесообразно проводить поэтапную подготовку педагогов к использованию активных технологий обучения на основе последовательного формирования профессиональных компетенций: программы, особенности организации процесса обучения, содержание учебных модулей, системы оценки и контроля (рейтинг, портфолио), диагностика, ресурсное обеспечение.

Ориентируясь на гуманизацию обучения, на формирование личности обучающегося, признание её ценности и необходимости для современного общества, не должны забывать, что она формируется личностью самого педагога. Мастерство педагога формируется через постоянную, систематическую профессиональную учёбу на рабочем месте. Одним из действенных путей развития профессиональных компетенций педагогов является методическая работа.

Профессиональная компетентность учителя должна находиться в постоянном развитии. Все педагоги школы регулярно проходят курсовую переподготовку в МИОО, АПК и ППРО, МПГУ других учреждениях образования города. Прослеживается постоянное стремление педагогов к росту своего профессионального уровня. На базе школы в целях улучшения качества образования в августе-сентябре месяце были организованы курсы МПГУ по теме «Модель оценки качества планируемых результатов обучения в образовательном учреждении в соответствии с ФГОС». Учителя школы постоянно совершенствуют своё мастерство, повышая свою квалификацию, участвуя ГЭП, ФИП, городских семинарах и круглых столах, мастер-классах, в конкурсах профессионально-

го мастерства «Учитель года», «Самый классный- классный», вебинарах на различные темы.

Учителя школы активно используют идеи новых эффективных технологий: педагогическое сотрудничество, работа творческой группы, в рамках ГИП (исследовательская и проектная деятельность, информационная поддержка образовательного процесса по предметам). Они используют практические наработки психологов школы, принимают участие в Федеральной инновационной площадке «Реализация ФГОС и достижения нового образовательного результата через внедрение комплекса технологий деятельностного типа Образовательной системы «Школа 2100» в массовую практику начальной и основной школы» (Приказ РАО №01-18/15/7 от 8.06.2012 г.).

В рамках ФИП учителями школы дано четыре интегрированных урока, английский язык и другие предметы в онлайн-режиме с применением проблемно – деятельностной технологии и технологии продуктивного чтения. В течение года все учителя имеют возможность защитить свою педагогическую систему. Каждый учитель в течение года даёт 2-4 открытых урока. Это помогает учителю сравнивать себя с другими, что по силам ему, придать уверенность в себе. Учителя естественных наук проводят дистанционное обучение биологии в 8-х классах, по географии и химии в 8-х и 9-х классах. Использование цифровых лабораторий по географии в 5-х классах по теме «Климат» и в 9-х классах по химии при изучении тем «Гидролиз солей».

Методическая работа включает подготовку методических разработок, методических рекомендаций, учебно-методических пособий, разработку учебно-методических материалов: текстов лекций, бесед, планов и рекомендаций по проведению семинаров, учебных игр, активных форм обучения и т.п. Проектируя изменения и развитие можно сделать вывод, что нововведение в школе должно быть понято и, как следствие, принято. В процессе эксперимента обеспечивалась реализация ряда функций: управлять коллективной деятельностью, интегрировать накопленные знания, адаптировать их к решаемым задачам, согласовывать разногласия понятий и точек зрения.

В Образовательной программе и Программе развития школы выделяются три формы совместности: учитель-учитель, учитель-ученик, администратор-общественность – учитель. Исходя из этого в методической деятельности школы можно выделить два пространства: рефлексивное и самоопределения. Рефлексивное пространство: педсовет, координационный методический совет, совещание при завуче, методические оперативки. Все они служат для рефлексии и анализа всего того, что происходит в школе. Каждый учитель 1-2 раза в году является соучастником анализа проведённой работы. Траектория профессионально-личностного роста учителей строится на основе совместного понимания проблем и путей их решения. Коллективная работа разрушает индивидуализм, рождает атмосферу взаимодействия, профессионального обогащения.

Приоритетной целью программы развития школы является вовлечение педагогического коллектива в инновационную деятельность по формированию ключевых компетенций учителя и учащихся, обновлению содержания образования и развития профильного образования, обеспечивающих самоопределение и самореализацию участников образовательного процесса и повышение качества образования. В процессе работы по балльной системе в ГБОУ «Школа № 1298» в ходе применения традиционного порядка распределения стимулирующей части ФОТ не было достигнуто ожидаемого повышения качества образовательного процесса и значительного развития творческой активности и инициативности педагогов, что способствовало возникновению идеи перехода к реализации модели инновационных педагогических проектов.

Основные задачи реализации модели инновационных педагогических проектов: - максимальное использование творческого потенциала педагогов для повышения качества образовательного процесса; -повышения профессионального уровня и творческой инициативы педагогов. Участвуя в проектной деятельности, педагог получает дополнительную возможность представить свой творческий опыт широкой аудитории и

получить признание профессионального сообщества и социума. Педагогический проект может быть результатом деятельности: -одного учителя (авторский проект); - инициативной группы учителей (групповой проект); -творческого объединения учителей, учащихся, родителей, других привлечённых лиц и специалистов (коллективный проект).

Рекомендуемые направления проектной деятельности педагогов: Создание образовательных и управленческих моделей развития школы и ее подразделений. Модернизация содержания образовательного процесса. Внедрение перспективных форм обучения, образовательных технологий и средств обучения. Создание медиатеки электронных образовательных ресурсов школы. Создание методических сайтов и ресурсных центров. Разработка программ элективных курсов и их методического обеспечения. Проекты по работе с одарёнными детьми. Проекты по организации внеклассных, досуговых мероприятий. Проекты по созданию «педагогических мастерских», «литературных гостиных» и т.п. Создание тематических музеев, школьных периодических изданий, фото- и видеотек школьных событий. Проекты социальной военно-патриотической направленности. Спортивно-оздоровительные проекты и др. Учитель представляет свой проект на защиту в комиссию. После утверждения проекта назначается куратор проекта. Каждый проект по итогам периода представляет отчёт о проделанной работе.

В 2016 году в январе месяце прошёл конкурс проектных и исследовательских работ учащихся «Моя Россия» в номинациях «Моя Москва», «Крым - жемчужина России», «Куркино». Конкурс проводится, решая задачу формирования ключевых компетенций учащихся, заложенные в «Концепции модернизации Российского образования». В рамках изучения исторических и культурных достопримечательностей Москвы и Крыма, патриотического и краеведческого учебного и воспитательного процесса, обеспечения единства учебной и внеучебной деятельности. Участники конкурса школьники - Москвы и Крыма. Организаторами конкурса являются: Совет Депутатов округа «Куркино» города Москвы, ГБОУ «Школа №1985» города Москвы, при участии УМЦ «Школа 2100». Участники проекта проживают в семьях своих партнеров, что позволяет знакомиться не только с системой образования, но с бытовой жизнью того города, где реализуется проект. Мы рассчитываем на сотрудничество в рамках: школьно-ученического обмена; участия в обучающих - развивающих проектах; поисковых экспедиций.

Программа проекта состоит из трех частей: Образовательная. Мероприятия, направленные на решение основных задач, сам проект «Россия-Родина моя», посещение уроков, круглый стол по проблемным вопросам и др. Культурная. Обзорная экскурсия по городу, знакомство с музеями, выставками. Развлекательная. Свободное время, организованное в виде спортивных соревнований, вечеров отдыха, музыкальных вечеров, походов в кино и др. По результатам работы ГБОУ «Школа №1298» принимает участие в проекте «Школа новых технологий». Школы новых технологий получили возможность реализовать инновационные ИТ-проекты в сфере образования, воспользоваться преимуществами городских информационных решений, также принять участие в обширной партнерской программе «ШНТ», которая включает заседания «ИТ-клуба», выставки, семинары, мастер-классы, экскурсии и конкурсы, что способствует повышению профессиональных компетенций педагогов.

Педагоги школы являются участниками в выпуске сборника материалов и разработок уроков «Инновационные технологии в образовательном процессе: интегрированные уроки». В данном сборнике рассмотрены научно-методические основы технологии интегрированного урока в условиях реализации ФГОС общего образования, возможности использования интеграции в методике преподавания отдельных учебных предметов.

Безусловно, каждый учитель должен уметь решать современные задачи образования. А именно: Повышение научной информированности в области знаний учебных предметов и смежных дисциплин за курс основной школы. Владение современными технологиями личностно-ориентированного обучения. Углубление общекультурной и психолого-педагогической подготовки. Следовательно, учитель должен обладать инновационным мышлением, уметь адаптироваться к социальным

1. Адольф, В. А. Теоретические основы формирования компетентности учителя [Текст]: дис...д-ра пед. наук/В.А. Адольф-М.-1998. -356с.

2. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] //Педагогика. 2002. № 10, с.51-55

3. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе [Текст]. Методическое пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2010. -347с.

4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы [Текст]//Народное образование. 2003, № 2, с.58-64

УДК 37.07

Методика оценки профессиональной готовности педагогов к обеспечению комплексной безопасности образовательной организации

Катальников Сергей Николаевич, магистрант ФГБОУ ВО МПГУ, ГБОУ «Школа № 587», учитель, Москва, katalnikoff@gmail.com

В данной статье рассматривается актуальность оценки профессиональной готовности педагогов к обеспечению комплексной безопасности образовательной организации; изложены основные аспекты работы с инструментарием сбора и экспресс-анализа информации, позволяющей проводить самооценку и экспертную оценку уровня знаний в области комплексной безопасности образовательного учреждения; визуализировать результаты проверки для административного персонала и педагогического состава школы.

Ключевые слова: методика; безопасность; комплексная безопасность; школа; педагог; тестирование.

The methods of evaluation of the professional teachers training to ensure complex safety of the educational organization

Katalnikov Sergey, master student AT Federal STATE budgetary educational institution of Moscow pedagogical state University, SEI School №587 Teacher

This article shows us the process of verification of professional teachers training to ensure complex safety of the educational organization; these some main aspects and express analysis of the information which allow for a self-esteem and (expert) peer review the level of knowledge in the complex safety level in educational organization. Also visualize results for the administrative staff and teaching staff of the school.

Keywords: methods; security; integrated security; school; teacher; test.

Учитель, в соответствии с профессиональным стандартом педагога, обязан уметь проектировать безопасную и психологически комфортную образовательную среду. Поэтому одной из задач, стоящей перед администрацией школы, является оценка готовности педагогических кадров к обеспечению комплексной безопасности образовательного учреждения, а также в создании условий для самостоятельного повышения персональной культуры безопасности учителя. Анализ существующих нормативных актов и внутренних документов образовательных организаций в сфере обеспечения комплексной безопасности, а также работа с научными печатными изданиями и диссертационными работами по указанной проблематике приводят нас к необходимости разработки простого и доступного инструментария для решения этой задачи. В целях повышения производительности труда в организации и увеличения личной продук-

тивности сотрудников рационально минимизировать временные затраты на административный контроль и оценку уровня знаний педагогического состава в области безопасности, не уменьшая при этом количество и качество проводимых проверок.

По результатам опроса учителей разного возраста и профессионального опыта был сделан вывод, что большинство из них постоянно занимается самоанализом, стремясь к объективности и прозрачности в самооценке. Многие педагоги проецируют свои профессиональные качества на окружающий мир, в том числе и за пределами рабочего времени и пространства, что проявляется в виде стремления изложить и аргументировать свое мнение окружающим, «научить» их. Опираясь на эти наблюдения и нужды административного персонала школы, появилась идея создать методику для качественной оценки уровня владения основными понятиями в сфере безопасности на базе простого и быстрого инструментария, не вызывающего негативного отношения со стороны педагогического состава.

Были определены следующие требования к методике оценки: она не должна требовать никаких специальных навыков у педагогов; время на административно-техническую реализацию процедуры не должно превышать 1 рабочий день; методика должна предоставлять возможность педагогам проводить самооценку, параллельно с экспертной оценкой уровня их знаний; время на диагностику одного педагога не должно превышать десяти минут; на сбор и анализ данных административным персоналом – одного рабочего дня. Универсальным и простым решением при заданных условиях является экспертный опрос, проведенный в форме онлайн-анкетирования с последующим компьютерным анализом данных. К инструменту проведения онлайн-анкетирования были предъявлены следующие требования: возможность облачного хранения данных; возможность одновременной удаленной работы нескольких администраторов; возможность проведения дифференцированных опросов, бесплатность и лицензионная легальность, простота и удобство в работе. Инструментом реализации проведения опроса был выбран онлайн-сервис «Формы Google», как полностью соответствующий изложенным выше требованиям. Опрос проводился через рассылку анкет по внутренней корпоративной почте организации. При апробации по данной методике было опрошено 82 респондента.

Эмпирическим путем было установлено, что оптимальный вариант онлайн-анкеты представляет собой блок (матрицу) самооценки и блок тестирования, включающие не более десяти вопросов. Матрица самооценки позволяет педагогам самостоятельно оценить уровень своих знаний в вопросах безопасности образовательной организации, таких как: антитеррористическая безопасность, пожарная безопасность, психологическая безопасность, информационная безопасность, экологическая безопасность, ГО ЧС, безопасность дорожного движения, охрана труда, профилактика вредных привычек, здоровый образ жизни, бытовая безопасность. Предлагалось оценить себя по шкале: «плохо» - «удовлетворительно» - «хорошо» - «отлично».

Следующим блоком респондентам предлагались десять вопросов из различных областей комплексной безопасности школы. Вопросы были составлены таким образом, чтобы на них можно было гарантированно ответить, опираясь только на личный опыт и на знание внутришкольных нормативных актов. Учителям было рекомендовано не использовать интернет-ресурсы и прочие справочные материалы. Как показала практика, среднее время прохождения опроса не превысило пяти минут.

Сбор и первоначальный анализ данных проводился автоматически, средствами «Формы Google». Было рассчитано соотношение ответов в матрице самооценки и распределение вариантов ответов на вопросы в блоке тестирования. Полученные данные выводились в виде процентного соотношения и визуализировались в виде диаграмм.

На данном этапе можно рассчитать количественное распределение правильных и неправильных ответов на вопросы, но нельзя выявить общую качественную оценку

знаний. Для этого из полученного массива данных выбираются правильные ответы и выводятся в виде процентного соотношения к общему количеству ответов. На следующем этапе был проведен сравнительный анализ самооценки педагогов и уровня реальных знаний, показанных в результате тестирования. Полученная диаграмма позволяет увидеть полную картину проведенного опроса, но несколько перегружена данными. Для наглядной визуализации итоговых результатов предложено сведение данных самооценки и тестирования в единую диаграмму. Подобный способ представления позволяет увидеть баланс между самооценкой педагогов и реальным уровнем знаний в коллективе. Результаты представлены в виде круговых диаграмм в системе «Отлично» и «хорошо» (рис. 3) и «Отлично», «Хорошо» и «Нормально» (рис. 4).

Полученный дисбаланс позволяет выявить и наглядно представить две проблемы: с одной стороны – недостаточно высокий уровень подготовки педагогического состава в области безопасности, с другой стороны – переоценку собственных знаний учителей в указанной сфере. Таким образом, результаты проведенного исследования могут служить аргументом для повышения интенсивности централизованного обучения педагогов со стороны образовательной организации, а также мотивацией для самообразования учителей в области комплексной безопасности школы.

Достоинства метода: Опробованный инструментарий прост в освоении и использовании, малозатратен, гибок, универсален, дает широкие возможности для адаптации под любых участников образовательного процесса, в частности учеников школы различных ступеней и родителей учащихся. Недостатки метода: На данном этапе разработанная модель инструментария не претендует на абсолютную полноту оценки знаний педагогов в области комплексной безопасности и подходит только для проведения качественного экспресс-анализа на базе образовательного учреждения.

УДК 378

Проблемы профессионального развития у молодых педагогов в образовательных организациях

Малышева Олеся Владимировна, магистрант 1 курса «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), ГБОУ Школа №1862, учитель начальных классов

Аннотация: в данной статье сделана попытка раскрыть некоторые проблемы профессионального развития у молодых педагогов в образовательных организациях.

Ключевые слова: профессионализация; профессиональный рост; профессиональная карьера; профессиональная идентичность; профессиональная компетентность.

Problems of professional development of young teachers in educational institutions

Olesya Vladimirovna Malysheva, 1st year graduate student, "Moscow state pedagogical university" (MSPU) GBOU School №1862, Primary school teacher, Moscow

Abstract: this article attempts to reveal some of the problems of professional development of young teachers in educational institutions.

Key words: professionalization; professional development; professional career; professional identity; professional competence.

Международный опыт показывает нам, что современные системы образования, которые действуют в высокоразвитых странах, концентрируют свое внимание на развитии профессиональных компетенций учителя, они выстраивают систему стимулов, которые обеспечивают заинтересованность молодых специалистов в постоянном совершенствовании образовательного процесса. Российская система образования испытывает трудности с обеспечением образовательных учреждений молодыми специалистами. Согласно исследованиям, вне педагогической профессии оказываются наиболее успешные студенты. «...Только 11,5 % студентов, обучающихся на “хорошо” и “отлично”, намерены стать учителями, в то время как 88,5 % респондентов, демонстрирую-

ших высокую академическую успеваемость, собираются посвятить себя другой профессии» [1].

Анализ подобранной нами литературы показывает, что при обсуждении проблем становления молодого специалиста как профессионала используются разные термины: *профессионализация, профессиональный рост, профессиональная карьера, профессиональная идентичность, профессиональная компетентность*. Кратко охарактеризуем эти понятия.

Профессионализация представляет собой «непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность». Можно сделать вывод, что профессионализация является одним из направлений развития личности, внутри которого разрешается особенный комплекс противоречий, центром которых является уровень соответствия между личностью и профессией [4, с. 56].

Внутри процесса профессионализации раскрывается и сам процесс профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение характеризует процесс выбора профессиональной деятельности и ее приобретения. Для того чтобы решить эту задачу необходимо постоянно анализировать свои способности, пробовать соотносить их с требованиями выбранной профессии. Школы и высшие учебные заведения не должны подходить к этому формально. Наоборот, чем тщательнее все участники образовательного процесса будут подходить к решению профориентационных вопросов, тем легче будет выпускникам определиться с выбором, который является одним из самых важных в жизни любого человека.

Составной частью процесса профессионализации является процесс профессионального развития, который запускается после того, как человек выбрал свою будущую профессию, получил профессиональное образование и приступил к трудовой деятельности.

Понятие «**профессиональное развитие**» происходит от латинского «*profiteor*» - и обозначает «объявляю своим делом» [4, с. 57]. Развитие означает направленность на профессиональный рост, на новое качество работы, на открытость в поиске информации, на гибкость в целеполагании и принятии решений. В данном вопросе мы разделяем точку зрения С. М. Синяковой в том, что основной движущей силой профессионального развития является стремление личности к тому, чтобы быть значимой и полезной для общества.

В основе профессионального становления личности лежит социальная ситуация развития и ведущая деятельность. Субъектом развития в таком подходе является сама личность. Мы познакомились с работами Поваренкова Ю. П. Он, разрабатывая концепцию профессионального становления личности, отмечал, что профессиональная деятельность является сферой социальной практики, где тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека. [6, с. 54]. Хотелось бы отметить, что Миньурова С. А. в своей работе отмечает то, что в ситуации глобальных социально-экономических перемен необходима самостоятельная работа человека по построению себя как профессионала. Опираясь на анализ зарубежных теорий профессионального развития И. М. Кондаков и А. В. Сухарев, разделили их на пять тематических групп [3]:

1) **дифференциально-диагностические** (проблема профессионального выбора решается через «встречу» индивидуальных качеств личности с профессиональными требованиями),

2) **психоаналитические** (признавая определяющее влияние раннего детского опыта на выбор профессии и построение карьеры),

3) **теории решений** (рассматривает выбор профессии как систему ориентации в разных профессиональных ситуациях с последующим принятием решения),

4) **теории развития** (выделяет в качестве центрального понятия самоактуализацию, как стремление человека самосовершенствоваться, проявлять себя в значимом для него деле),

5) **типологические**.

В данной статье мы бы хотели, как пример, кратко рассмотреть типологическую теорию Дж. Холланда, развиваемая им с начала 70-х годов XX ст. Он выдвигает положение, что профессиональный выбор обусловлен тем, какой тип личности сформировался. В западной культуре можно выделить шесть типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциональный. Каждый тип — продукт типичного взаимодействия между многообразием культурных и личностных факторов, включая родителей, социальный класс, физическое окружение, наследственность [2, с. 214].

1. Реалистический тип имеет следующие характеристики: честный, открытый, мужественный, материалистический, настойчивый, практичный, бережливый. Его основные ценности: конкретные вещи, деньги, сила, статус.

2. Исследовательский тип имеет следующие характеристики: аналитический, осторожный, критический, интеллектуальный, интроверт, методичный, точный, рациональный, непритязательный, независимый, любопытный. Его основные ценности: наука.

3. Социальный тип имеет следующие характеристики: лидерство, общительность, дружелюбие, понимающий, убеждающий, ответственный. Его основные ценности: социальные и этические.

4. Артистический (художественный, креативный) тип: эмоциональный, с богатым воображением, импульсивный, непрактичный, оригинальный, гибкость, независимость решения. Его основные ценности — эстетические качества.

5. Предпринимательский тип: рискованный, энергичный, властный, амбициозный, общительный, импульсивный, оптимистичный, ищущий удовольствий, любящий приключения.

6. Конвенциональный тип обладает следующими характеристиками: конформный, добросовестный, умелый, негибкий, сдержанный, послушный, практичный, склонный к порядку. Основные ценности - экономические достижения.

Анализ отечественных работ позволяет нам зафиксировать, что в науке существуют два подхода к описанию профессионализации и профессионального развития. *Согласно одной точки зрения*, профессионализация является более широким понятием по отношению к профессиональному развитию, включает его в себя. *Согласно второй точке зрения*, профессионализация является одним из видов профессионального развития и связана в основном с освоением профессиональной деятельности [7]. В своей работе мы придерживаемся первой точки зрения, согласно которой, профессионализация включает в себя профессиональное развитие. При этом профессиональное развитие связано с изменением индивида и личности в ходе осуществления профессиональной деятельности. Эти изменения носят характер количественных, качественных и структурных перестроек личности. Проанализировав зарубежную и отечественную литературу, вернемся к тематике, заявленной в данной статье, хотелось бы назвать, какие проблемы профессионального развития у молодых педагогов существуют в образовательных организациях на наш взгляд.

Первая проблема — низкая степень практической подготовки, слабая ориентированность выпускников на профессиональные компетентности, вследствие того, что учебным планом предусмотрено малое количество часов для практической деятельности.

Вторая проблема — слабая подготовка в области человеческих практик, а именно: умения работать с посттравматическими состояниями, умение распознать пограничных состояний у ребенка, понимание и умение вести себя в ситуациях с повышенным эмоциональным состоянием, как и детей, так и у взрослых, понимание и представления о

границах умений ребенка в разных возрастах, умение управлять социальными группами, в том числе и родительским коллективом.

Третья проблема – отсутствие в большинстве регионов общественных реальных структур (клубы, профессиональные ассоциации), готовых взять на себя работу с молодыми учителями.

И, наконец, молодыми учителями никто не занимается. Работа с молодыми учителями рассматривается как инициатива, а не как практика. Повышение квалификации реализуется впервые после 5 лет работы. В результате – естественный неуспех в первые годы работы, отсутствие перспективы и широкого назначения выбрасывают молодые кадры из сферы образования.

Мы считаем, что система аттестации и оплаты труда молодых специалистов должна быть ориентирована на повышение качества преподавания, на то, чтобы осуществлялось их непрерывное профессиональное развитие, должны создаваться пространства для карьерного роста. Молодые педагоги в течение первого года работы должны получать поддержку более опытных коллег. Данная статья написана в ходе работы над магистерской диссертацией. В ней мы будем рассматривать психолого-педагогические условия повышения эффективности адаптации начинающих педагогов в профессиональной деятельности. Проблемы, описанные в данной статье, позволяют нам изучать этот вопрос более подробно.

1. Абасов, З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии [Электронный ресурс] / З.А. Абасов // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – С. 105–110. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/> (дата обращения: 21.01.2016).

2. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.

3. Кондаков, И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития [Текст] / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5.

4. Кондаков, И.М. Психологический словарь [Текст] / И.М. Кондаков. – Москва, 2000.

5. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-professionalnogo-razvitiya-cheloveka-v-sisteme-nepreeryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения 19.01.16)

6. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности [Текст] / Ю.П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. – 2006. – №24. – с.53-58.

7. Черникова, Е.Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей [Электронный ресурс] / Е.Г. Черникова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/factory-sotsialno-professionalnoy-adaptatsiiimolodyh-uchiteley> (дата обращения 22.01.16).

УДК 502.

Развитие экологической компетентности у будущих учителей биологии образовательных учреждений

Недюрмагомедов Георгий Гаджимирзоевич, доцент, к.п.н., Дагестанский государственный педагогический университет, кафедра педагогики, доцент, Махачкала, mgeorg@mai.ru

Аннотация. В статье ставится задача рассмотреть теоретические аспекты формирования экологической компетентности у будущих учителей биологии. В результате проведенного анализа, выявлены цели и условия формирования данной компетентно-

сти у будущих учителей биологии ОУ, определена значимость данного процесса, рассмотрена проблема формирования экологической компетентности у будущих учителей.

Ключевые слова: биологическое образование, экологическое образование, компетентный подход, экологическая компетентность, экологическая компетенция.

Development of environmental competence at the future biology teacher educational institutions

Nedyurmagedov Gadzhimirzoevich Georgy, Associate Professor, kand.ped.nauk, Dagestan State Pedagogical University, Department of Pedagogy, associate professor, Makhachkala,

Annotation. the article seeks to examine the theoretical aspects of formation of ecological competence of future teachers of biology. The analysis revealed the purpose and conditions of formation of the competence of future teachers of biology DU determine the significance of this process, the problem of formation of ecological competence of future teachers.

Keywords: biological education, environmental education, competence approach, environmental expertise, environmental competence.

Биологическое образование, занимает особое место среди естественно-научных предметов, являясь при этом важным средством формирования современной системы биологических знаний в прикладных направлениях развития социума и мировоззренческой сфере людей, т.е. формировании биологической картины мира. Биологическое образование основное средство формирования «экологической культуры» личности, а, начиная с XXI века и «экологической компетентности» (одного из ее компонентов) [4].

Профессиональная подготовка будущих учителей биологии (и экологии) университете, представляет многокомпонентную систему педагогической подготовки. Одно из основных направлений улучшения профессионально-педагогического образования – отбор эффективных путей усовершенствования подготовки у будущего учителя *«профессионально-педагогической культуры»*, важным компонентом которой является *«экологическая культура»*, результатом которой выступает наряду с другими и *«экологическая компетентность»*.

Проблема развития «экологической компетентности» будущего учителя биологии и экологии это сложный многокомпонентный процесс, который объединяет современную систему «биологических и экологических знаний» и «способов их применения» в практической деятельности. Эта проблема отражена и в ФГОС ВПО, где представлены несколько групп компетенций (которые входят в «модель будущего специалиста-педагога»), в которые входит и «экологическая компетентность». С принятием новых федеральных стандартов, в системе педагогического образования (в том числе и биологического) вместо требования «знать», приняты новые «быть», «действовать» и «принимать решение», т.е. произошел переход от «знаниевой» парадигмы (в которой результат обучения «знания») к «компетентностной» (где результат представлен «компетенциями»). Причинами перехода к *«компетентностному подходу»* являются: изменение целей современного образования (у личности необходимо развивать «компетенции», для будущей педагогической деятельности); «знанию» стало считаться «капиталом», а «образование» условием достижения результата (карьеры); ошибочное присоединение РФ к «Болонскому процессу» (отражающее «требования к будущему специалисту» со стороны транснациональных корпораций). Предполагается, что компетенции –это основной критерий и результат подготовки выпускника вуза к нестабильным и непредсказуемым ситуациям жизнедеятельности. Если в *«традиционной»* модели обучения критерием являются ЗУНы (знания, умения и навыки), то *«компетентностный подход»* предполагает сформированность «результатов» (т.е. «компетенций»).

В соответствии с исследованиями Багирова И.А., Зимней И.А., Тодориной Д.Л., Янакиевой Е.К. [1; 8] и др., выпускник высшей школы должен обладать определенной группой компетенций (в том числе и «экологическими»), характеризующих его как профессионала. Если «компетентность» - общая способность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и способствующих участию личности в образовательном процессе и интеграции в социум, то «компетенция» - это способность применять знания, умения и личностные качества в профессиональной деятельности в соответствующей области [5]. Можно отметить, что «компетентность» как качество личности будущего учителя, связывает знания и умения с поведенческими отношениями, направленными на конкретную деятельность).

Экологический кризис, как глобальный, так и региональный, продолжает обостряться [6]. Сегодня назрела острая необходимость решения экологических проблем, поэтому биологическому образованию (и его части - экологическому) принадлежит главная роль в их решении. Хотунцев Л.Ю., считая важным развитие «экологической компетентности» будущего специалиста, обозначил цели, которые необходимо решить: формирование «экологической культуры» будущего специалиста; воспитание ответственности за воздействие на «природу», связанную с влиянием промышленности (экономики); воспитание любви к «природе» как источнику красоты, здоровья и жизни человека (и др. живых организмов); формирование здорового образа жизни (системы научных знаний, умений и навыков) [7].

Экологическая компетентность это «осознанное, осмысленное овладение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями в ходе личностно и социально значимой экологической деятельности и приобретение на этой основе опыта решения экологических проблем» (Ермаков Д.С.). Поэтому «экологическую компетентность» (Алексеев С.В., Багирова И.А., Глазачев С.Н., Дорошко О.М., Моисеева Л.В., Недюрмагомедов Г.Г., Несговорова Н.П., Семчук Н.М., Суравегина И.Т. и др.) [2; 3] можно считать, как владение будущим учителем биологии способностью к экологической деятельности (ключевой и метапредметной).

Экологическая компетентность представляет интегративную характеристику личности будущего специалиста, включающая совокупность интегративных знаний о «природе» (как ключевой общечеловеческой ценности), о способах и нормах взаимодействия общества и личности с окружающей природной средой; умения эффективно осуществлять профессионально-педагогические задачи, опыт практического участия в эколого-ориентированной и природоохранной деятельности; и экологически значимые личностные качества (экологическое мышление, ответственность и т.д.).

Мы считаем, что «экологическая компетентность» будущего учителя биологии это «интегративное качество» личности, основанное на теоретических знаниях, практических умениях в области экологии и готовности будущего учителя к экологически адекватной деятельности (в ситуации нравственного выбора). Структура «экологической компетентности» будущего учителя биологии включает несколько компонентов (познавательный; ценностно-мотивационный и профессионально-деятельностный):

- *когнитивный компонент*, система научно-теоретических и прикладных экологических и природоохранных знаний (биологические и экологические факты, теории, концепции, процессы, явления и т.д.); знаниях о способах и приёмах эколого-ориентированной профессионально-педагогической деятельности;

- *ценностно-мотивационный компонент* определяет осознание универсальной «ценности» и «целостности» природы; значимости сохранения «природы» как условия «земной жизни»; формирует стремление к участию в эколого-природоохранной деятельности (по проблемам, вызванных экологическим кризисом); наличие экологически

значимых качеств личности (ответственность, гуманность и т.д.), понимание значимости эколого-ориентированной профессионально-педагогической деятельности;

- *профессионально-деятельностный* включает виды и способы эколого-ориентированной профессиональной деятельности, направленной на формирование у школьников основ «экологической культуры» (знания, учебно-познавательные и практические умения и навыки экологического характера); систему профессионально-педагогических знаний с направленностью на будущую профессионально-педагогическую деятельность (в том числе и экологическое воспитание учащихся), и формирование их нравственно-экологических ориентаций, обуславливающих характер взаимоотношений с «природой» (в учебно-познавательной деятельности - экологические знания и умения их практического применения и т.д.).

Процесс формирования «экологической компетентности», имея интегративный характер, должен быть целенаправленным, логически откорректированным и реализовываться через взаимодействие всех компонентов системы профессионально-педагогической подготовки учителя.

Поэтому в «классическую модель» подготовки будущих биологов необходимо ввести коррекцию, т.е. *экологизацию* всех дисциплин (изучаемых в университете) через введение экологической составляющей в структуру общих и профессионально-педагогических знаний, на основе использования принципов междисциплинарности и обоснованности. Таким образом, формирование «экологической компетентности» должно носить систематический характер, при этом обучение должно начинаться с экологизации естественно-научных и гуманитарных дисциплин на начальных курсах обучения бакалавров, где закладываются первоначальные экологические знания и умения, и заканчиваться на старших курсах эколого-ориентированным «интегрированным» курсом, при этом экологические знания должны соотноситься с будущей профессионально-педагогической деятельностью.

К педагогическим условиям развития «экологической компетентности» будущих учителей биологии общеобразовательных учреждений можно отнести: включение личности бакалавра (будущего учителя) в различные виды экологической и природоохранной деятельности (в процессе профессионально-педагогической подготовки); организация образовательной среды (эколого-ориентированной), способствующей развитию «экологической компетентности» бакалавров в учебной деятельности; усвоение «алгоритма» развития «экологической компетентности» будущего учителя биологии, в процессе получения высшего профессионального образования.

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

2. Недюрмагомедов, Г.Г. Современные проблемы экологического образования в процессе формирования экологической культуры личности // Перспективы развития образования взрослого в России: культура, общество, человек [Текст]. - Материалы Международной научно-практической конференции 18-19 мая 2005 года. В 2-х книгах. Книга первая: культура, общество. - СПб: ГНУ ИОВ РАО, 2005. - С.105-111.

3.Недюрмагомедов, Г.Г., Раджабова, Р.В. Формирование эколого-профессиональной компетентности будущих учителей [Текст]// Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Девятые Есиповские чтения» [Текст]/ Под ред. Я.А. Чиговской-Назаровой. - Глазов: Глазовский гос.пед.институт, 2015. -С.189-196.

4.Недюрмагомедов, Г.Г. Теория и практика экологического образования в конце XX века: проблемы развития [Текст]// Вісник Львівського університету. Серія географічна. - 2010. - Вип. 38. - С. 243-254.

5.Недюрмагомедов, Г.Г., Раджабова, Р.В. Подготовка будущих учителей биологии к экологическому воспитанию старшеклассников [Текст]// Высшее образование сегодня. -2013. -№ 12. - С.77-81.

6. Недюрмагомедов, Г.Г., Багирова, И.А. Экология Дагестана (Западный Прикаспий) [Текст]: 9 класс: Учебное пособие для 9-х (10-х) классов общеобразовательных учреждений. - Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.), 2014. - 266 с.

7. Хотунцев, Л.Ю. Экологическая подготовка учителя технологии [Текст] // Школа и производство. - 2000. - №2. - С.77-78.

8. Янакиева, Е.К. Формы за организация на екологическото възпитание в детската градина [Текст]. - Благоевград: ЮЗУ, 2006. - 154 с.

УДК 378

К вопросу о механизме формирования организационно-управленческой компетентности у студентов магистратуры по направлению «психолого-педагогическое образование»

Савенкова Елена Викторовна, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, savenkova_ev@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема исследования механизма выработки организационно-управленческой компетентности в процессе профессиональной подготовки магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование». Определено, что механизм формирования организационно-управленческой компетентности содержит этапы мотивационный когнитивно-деятельностный, рефлексивно-преобразующий, оценочный.

Ключевые слова: магистрант, организационно-управленческая компетентность, механизм формирования компетентности.

To the question about the mechanism of formation of organizational and managerial competence of students of the master in "psycho-pedagogical education"

Savenkova Elena Viktorovna, senior teacher of chair of management of educational systems Moscow state pedagogical University

Abstract: the article explores the mechanism to develop organizational and managerial competence in the process of professional training of masters in the direction "psychology and pedagogical education". Determined that the mechanism of forming of organizational-management competence includes the steps of motivational cognitive-activity, reflexive and transformative, evaluative.

Keywords: undergraduate, organizational and managerial competence, the mechanism of formation of competence.

Как отмечено в ФГОС ВО одним из видов профессиональной деятельности по направлению «Психолого-педагогическое образование» является организационно-управленческая деятельность, которая требует сформированных управленческих компетенций, в частности, организационно-управленческой компетенции. Современный менеджер образования для создания условий, благоприятных для достижения целей организации в области организационно-управленческой деятельности наряду с общепрофессиональными задачами должен разрабатывать и реализовывать защиту прав работников образовательной организации, модели деятельности организации, стратегии и планы развития образовательной организации, эффективно управлять мотивацией педагогов. Готовность и способность выпускников магистратуры выполнять организационно-управленческую деятельность, отражена в требованиях к результатам освоения программ в подготовке магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование». Таким образом, организационно-управленческая компетентность является важной частью в подготовке магистров и важно так выбрать механизмы формирования данной компетентности, чтобы они были направлены на выполнение требований профессиональных стандартов и рынка труда. Организационно-

управленческая компетентность включает в себя организационно-управленческие компетенции.

Как отмечает Л.Л. Никитина, организационно-управленческие компетенции выступают как совокупность общепрофессиональных и специальных знаний, умений, навыков и качеств личности, как готовность к выполнению управленческих функций, принятию обоснованных решений при руководстве деятельностью других людей, формирование и развитие этих качеств». Проблема выработки организационно-управленческой компетенции при подготовке будущих педагогов посвящены работы Н.А.Ран, Л.В.Львова, А.М. Имашева. Однако отсутствуют разработки по проблеме формирования организационно-управленческих компетенций у магистров, по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», что побуждает к рассмотрению механизма формирования организационно-управленческих компетенций у студентов магистратуры по вышеуказанному направлению.

Механизмы формирования компетенций описаны в работах С.Н. Майоровой-Щегловой, которая классифицирует их по формам принятия их субъектом (добровольные и вынужденные), по используемым средствам (социально-психологические, социально-педагогические, социальные) [5]. Механизм определяется, как системы, устройства, определяющего порядок определенного вида деятельности. Определение понятие механизма в бизнес-словаре формулируется как последовательность действий, состояний, определяющих процесс или явление.

По мнению А. А. Богданова, общее определение механизма: «Механизм - это понятная организация» [1, с.99]. Словарь С.И. Ожегова уточняет, что это система, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности или как последовательность состояний процессов, определяющих собою какое-нибудь действие, явление. Данная дефиниция представляется нам в нашем исследовании наиболее точной. Формирование компетенций рассматривается нами как последовательность состояний процесса. Устройство в толковых словарях (С.И.Ожегов, Д.Н.Ушаков) трактуется как установленный порядок, строй. Социологический словарь трактует значение последовательности как порядок следования одного за другим. Следовательно, последовательность - это расположение элементов в организованном порядке, представляющее упорядоченную совокупность процессов формирования компетенций, при этом совокупность рассматриваем как соединение и сочетание необходимых процессов, представляющих собой методическое обоснование процесса формирования компетенций. Любой механизм, как это следует уже из способа введения понятия, производит процесс изменений объекта. Это значит, что его действие не ограничивается каким-либо одним моментом, а продолжается достаточно длительное время и в этом промежутке может быть разбито на части, соответствующие частям исходного процесса. Следовательно, действие механизма в свою очередь может быть представлено в виде процесса [2]

Отсюда следует, что механизм формирования организационно-управленческих компетенций у магистрантов представляет взаимосвязанное сочетание методов, форм организации учебной деятельности и складывается из последовательно логически взаимосвязанных этапов мотивационного, когнитивно-деятельностного, рефлексивно-преобразующего, оценочного.

Раскроем содержание каждого этапа и тем самым опишем механизм формирования организационно-управленческой компетентности у студентов магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование». Мотивационный этап является определяющим образовательного процесса. Цель данного этапа - развитие стремления у магистрантов к профессиональной деятельности. На этом этапе при формировании организационно-управленческих компетенций происходит повышение стремления к совершенствованию в профессиональной деятельности. Задачами по формированию вышеуказанной компетенции на данном этапе являются: определение индивидуальной

образовательной траектории, построение карьерного плана. Наличие индивидуальной образовательной траектории особенно актуально для магистрантов неработающих по обучаемой профессии, так как может снижаться мотивация в процессе обучения, а значит и формирование требуемых компетенций.

Отметим, что на данном этапе организация деятельности студентов направлена на побуждение к учению, в том числе и мотивация от противного (санкции за плохую учебу). На проявление индивидуальности каждого магистранта, которое реализуется в диалоге, совместном обсуждении, в котором важна активность всех участников, под направляющим воздействием преподавателя, направленным на информационно-рефлексивный обмен опытом практической деятельности, как преподавателя, так и магистрантов. Направление подготовки магистрантов позволяет на этом этапе эффективно использовать как педагогические, так и психологические методы.

Когнитивно-деятельностный этап направлен на передачу магистрам способов организационно-управленческой деятельности, как инструментальной основы организационно-управленческой компетентности. Когнитивно-деятельностный этап - это система знаний, обеспечивающих формирование и владение разнообразными способами деятельности, позволяющий реализовать умения происходит усвоение базовых знаний, умений и навыков, составляющих когнитивную основу организационно-управленческих компетенции. На этом этапе реализации механизма формирования организационно-управленческой компетенции подготовка магистров направлена на способность выполнения реальных задач в организационно-управленческой деятельности сразу после обучения. Важно использовать активные методы обучения (проблемный, метод обратной связи, презентации, исследование ролевых моделей, применение контекстного обучения (А.А. Вербицкий). Использование контекстного обучения посредством решения проблемных ситуаций, задач и учебных проблем максимально приближенными к профессиональной деятельности позволяет студенту продуктивно овладевать вышеуказанной компетенцией.

Рефлексивно-преобразующий этап, в первую очередь, это самоуправляемое самообразование на основе полученных базовых знаний и умений. На этом этапе формируются такие качества, как креативность, склонность к самоанализу, прогнозирование результатов собственной деятельности, уверенность в себе. Формирование компетенции невозможно без учета активности личности студента, которая проявляется в самостоятельной научно-информационной деятельности, в процессе, которой идет осуществление функций перевода информации в знания, умения и функции управления указанной деятельностью и способствует формированию у магистрантов чувства профессиональной ответственности. Эффективность реализации данного этапа обуславливается осуществлением образовательной и воспитательной деятельности, как в учебное время, так и во внеучебное время.

Завершающий – оценочный этап характеризуется диагностикой и оценкой реального уровня организационно-управленческих знаний, умений и навыков. В современной профессиональной деятельности профессиональное развитие и совершенствование является необходимостью, которую важно постоянно контролировать, а значит, на этом этапе содержатся критерии сформированности компетенции, с измеряемыми уровнями и соответствующими показателями, методиками и методами диагностики. Оценка сформированности организационно-управленческой компетентности нами изначально складывалась из оценки организационно-управленческих компетенций, заданных в Федеральном государственном образовательном стандарте и реализовывалась с помощью следующих методов оценки: тестирования, портфолио и др.

На этом этапе оцениваются и результаты прохождения практики, в том числе и организационно-управленческой, результаты которой, представляют публично магистранты. В разработанных критериях к отчету по практике содержатся требования к уровню

сформированности организационно-управленческих компетенций, качеству представления результатов.

Таким образом, механизм формирования организационно-управленческой компетентности характеризуется систематичностью образовательного процесса, позволяет достичь желаемого результата, а эффективность формирования организационно-управленческой компетентности у магистрантов по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» зависит от последовательной реализации всех этапов. В дальнейшем планируется разработка и формирование банка компетентностно-ориентированных кейсов по формированию организационно-управленческой компетентности у магистрантов.

1. Богданов, А.А. Тектология [Текст]: (Всеобщая организационная наука). В 2-х кн.: Кн. 1./Редкол. Л. И. Абалкин (отв. ред.) и др./Отд-ние экономики АН СССР. Ин-т экономики АН СССР. – М.: Экономика, 1989. — 304 с

2. Никитина, Л. Технология формирования профессиональной компетентности [Текст]/Высшее образование в России. 2006. № 9. С. 126.

3. Сергеева, М.Г. Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования [Текст]. – Курск, 2012. – 352 с.

4. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии [Текст] Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.

5. Майорова-Щеглова, С.Н. К вопросу о формировании обязательных общекультурных компетенций социологов [Текст]/ СОЦИС: социологические исследования. – 2013. - №12. – С.108-112

УДК: 373.1

Некоторые профессиональные затруднения педагогов при реализации ФГОС и эффективные формы их преодоления

Ульяшев Константин Дмитриевич, ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов», заведующий сектором практикоориентированных исследований и разработок, город Набережные Челны, e-mail: ro-2009@mail.ru

Аннотация: обсуждается проблема изменения позиции учителя в условиях реализации ФГОС. Перечисляются некоторые затруднения педагогов, связанные с реализацией деятельностного подхода. Описывается проект «Мониторинг 2-5», помогающий учителю освоить деятельностный тип педагогической деятельности.

Ключевые слова: ФГОС; профессиональные компетенции педагога; деятельностный подход.

Some professional predicaments of the teachers in the fses realisation and effective forms to overcome them

Ulyashev Konstantin Dmitrievich, Naberezhnochelninsky Institute of Socio-Pedagogical Technologies and Resources, Head of the Department of Practice Oriented Researches and Development Works, Naberezhnye Chelny

Abstract: the problem of changing of the teacher's position in the conditions of the FSSES realization is discussed in this article. Some difficulties connected with the realization of the activity approach the teachers are faced with in their work are enumerated here. A project "Monitoring 2-5" is described which helps a teacher to master the activity approach type of the teacher's work.

Keywords: FSSES; teacher's professional competences; activity approach.

В современном российском общем образовании, психолого-педагогической науке активно обсуждаются вопросы о способах ориентации педагогов на создание условий для достижения новых типов образовательных результатов, предписываемых ФГОС.

Номенклатура планируемых образовательных результатов достаточно ясно представлена в регламентирующих деятельность образовательного учреждения и педагога документах – ФГОС НОО и ФГОС ООО, а также в сериях книг издательства «Просвещение», носящих рекомендательный характер – «Примерная основная программа образовательного учреждения» (2011), «Формирование универсальных учебных действий» (2010) и других. Вместе с тем, соответствующие пособия «Планируемые результаты. Система заданий» (2013) по предметам основной школы, «Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий» (2011) и другие содержат лишь задания для итоговой оценки достижения планируемых результатов. Кроме того, задания в указанных пособиях приведены без указания на способ их конструирования. Учитель часто не выделяет оснований для отнесения задания к базовому или повышенному уровню, использует их для тренировки или «натаскивания» на тот или иной результат. Это в корне противоречит установке ФГОС на формирующее оценивание и оценку индивидуального прогресса каждого ученика.

Между тем в отечественной психолого-педагогической традиции достаточно разработаны представления о том, как проверить меру присвоения учащимися культурных предметных способов действия и средств (Е.В. Восторгова, Е.В. Высоцкая, В.В. Давыдов, В.А. Львовский, Г.Г. Микулина, П.Г. Нежнов, В.В. Рубцов, О.В. Савельева, В.Л. Соколов, Б.И. Хасан, Е.В. Чудинова, Б.Д. Эльконин, Д.Б. Эльконин и др.) и метапредметных умений (В.А. Гуружапов, А.З. Зак, Н.И. Поливанова, Г.А. Цукерман и др.). Эта культурная традиция не может быть освоена учителем «вслепую», без включения в деятельность построения соответствующей образовательной практики.

Как показано исследователями (А.И. Адамский, В.И. Байденко, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин, Е.А. Ямбург и др.), компетенции педагога, как интегральные личностные ресурсы, осваиваются лишь в отношении к его деятельности. Специфика педагогической деятельности заключается в том, что она имеет рефлексивную природу, строится на основе обратных связей. Главный вопрос заключается в том, выступают ли в качестве обратной связи данные оценки метапредметных и предметных образовательных результатов в их современном понимании и корректируется ли на этом основании образовательная траектория обучающегося.

Созданием и апробацией организационно-управленческих условий, способствующих освоению профессиональной компетентности педагога по организации, осуществлению контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися в условиях внедрения ФГОС коллектив ФГБОУ ВПО «НИСПТР» занимается с 2011 г. Группа специалистов института в 2012 году принимала участие в сетевом инновационном проекте Открытого института «Развивающее образование» (г. Москва) ФИП МОиН РФ по теме: «Разработка и апробация модели оценки качества результатов обучения на всех ступенях общего образования, в том числе модели и механизмов учета внеучебных достижений обучающихся общеобразовательных учреждений», в том числе и в части участия в разработке и апробации образовательной программы дополнительного послевузовского профессионального образования «Образовательные результаты и качество образования: модели и механизмы оценивания» и ее методическое обеспечение».

С 2013 года коллектив разработчиков НИСПТР работает автономно по теме «Диагностика предметных и метапредметных образовательных результатов на материале учебных предметов», сотрудничая при этом в консультационном режиме со специалистами Открытого института «Развивающее образование», Московского института открытого образования, НИИ Инновационных стратегий развития общего образования.

В ходе разработки темы нами проведен анализ отечественных и зарубежных средств оценивания предметных и метапредметных образовательных результатов (с учетом специфики предметной области) на соответствие требованиям к мониторингу плани-

руемых результатов ФГОС. Разработаны и апробированы задания разного типа для диагностики предметных и метапредметных результатов на материале учебных предметов начальной и основной школы – математика, русский язык, окружающий мир, география. Построен модуль образовательной программы повышения квалификации педагогов начальных классов и основной школы по теме «Перспективные подходы к диагностике новых образовательных результатов» (в течение 2012-2015 г.г. модуль освоили более 1300 педагогов начальных классов и основной школы), опробованы способы освоения учителями компетенций диагностики предметных грамотностей и метапредметных результатов. Начата апробация разработанных заданий в реальной образовательной практике учителей-мастеров ряда школ города Набережные Челны с целью оценки эффективности различных средств и форм оценивания предметных компетенций и метапредметных результатов с учетом специфики предметной области.

Вместе с тем, как в мониторинговых исследованиях, так и в ходе методического сопровождения педагогов обнаруживается противоречие между разработанностью теоретических и методических оснований диагностики и отсутствием (или недостаточной выраженностью) образовательной практики текущего оценивания педагогами новых образовательных результатов. Так, педагоги обнаруживают следующие затруднения в диагностике образовательных результатов (указан процент от общей выборки педагогов – 236 учителей начальной и основной школы, принявших участие в обследовании): понимают под предметным результатом сведения («знания») – 22%; путают предметный и метапредметный результат – 54%; путают метапредметный и личностный результат – 18%; путают личностный и предметный результат – 10%; затрудняются в определении конкретного УУД, актуализирующегося в учебной ситуации – 42%; затрудняются в указании формы учебной работы, способствующей формированию конкретного УУД – 26%; затрудняются с определением конкретного УУД в предметной области – 24%; склонны ограничиваться формальными педагогическими решениями, без выяснения точной картины состояния УД ребенка – 22%; склонны списывать все затруднения на индивидуальные особенности ребенка – 46%; склонны ограничиваться дисциплинарными решениями («призвать к правильному поведению») на уроке – 30%.

Итак, педагоги привыкли работать над предметными результатами, но не над метапредметными. Учителя начальных классов и предметники основной школы испытывают серьезный дефицит средств и способов оценки метапредметных результатов, не готовы не только к самостоятельной разработке инструментов и процедур оценки предметных грамотностей и метапредметных результатов, но и к корректному использованию имеющихся измерительных средств. Между тем педагог должен уметь диагностировать новые образовательные результаты, видеть специфику «учебного портрета» ребенка, обнаруживать диагностический ресурс привычных заданий «на развороте учебника», идти в своей работе от класса к учебнику, а не наоборот, проводить по ходу учебной ситуации оперативную экспресс-диагностику.

Разрешение указанного противоречия, на наш взгляд, должно строиться с учетом принципа модельности (включения педагога в реальную проектную и образовательную практику), позиционности (овладения всем набором деятельностных позиций) и диагностичности (ориентации, в первую очередь, на выяснение причины затруднения учащегося). Идея проекта «Мониторинг новых образовательных результатов обучающихся 2-5 классов», разворачивающегося ФГБОУ ВПО «НИСПТР» при участии ИМЦ г. Набережные Челны, заключается в том, что включение педагогов в разработку контрольно-измерительных материалов для уровневой оценки предметных грамотностей и метапредметных умений и апробацию этих материалов в режиме мониторинга позволит им не только овладеть современными технологиями оценивания новых образовательных результатов, но и освоить профессиональную установку на фиксацию и прогнозирование индивидуального прогресса обучающихся.

Новизна обсуждаемого решения состоит в запуске проекта муниципального уровня, в ходе которого произойдет нормирование и поддержка новых образцов деятельности участвующих в нем педагогов из различных школ. Способы конструирования, апробации, оценки и коррекции новых образовательных результатов, освоенные педагогами в проектных городских сообществах по предметным дисциплинам, будут перенесены участниками в практику своих образовательных организаций.

В ходе реализации проекта в 2015 – 2016 уч. годах предполагается достижение следующих результатов: каждым учителем разработано не менее пяти оригинальных заданий на оценку метапредметных и предметных результатов на материале учебного предмета; создан банк заданий предметной диагностики новых образовательных результатов, обеспечивающий основные предметные способы действий (понятия) и метапредметные умения по каждому учебному предмету 2-5 классов, не менее 400 заданий; разработаны авторских рекомендаций по диагностике новых образовательных результатов на основе апробации процедур и механизмов мониторинга и коррекции результатов (качества) образования в основной школе (5 классы) и начальной школе (2-4 классы) по каждому предмету; выделена по итогам супервизорской оценки эффективности группа учителей - общественных экспертов, демонстрирующих высокий уровень владения средствами и процедурами оценки качества образования (не менее 1-2 по каждому классу и предмету); подготовлено не менее одного обобщения опыта разработки заданий, диагностики, коррекции образовательных результатов от каждой предметной секции, обобщение опыта проведено на двух научно-практических конференциях всероссийского и республиканского (регионального) уровня.

Помимо указанных результатов, возможно достижение следующих эффектов: отмечена положительная динамика профессиональной компетентности оценки метапредметных и предметных образовательных результатов не менее чем у половины учителей-участников проекта; обнаружено достоверное превышение уровня выраженности установки на фиксацию и прогнозирование индивидуального прогресса обучающихся у участников проекта по сравнению с контрольной группой педагогов; зафиксирована положительная динамика обращений коллег из школ к участникам проекта за оказанием консультативной помощи в отношении диагностики новых образовательных результатов, других вопросов освоения ФГОС; оформлена инициативная творческая группа педагогов, готовых совместно с сотрудниками ИМЦ города Набережные Челны и специалистами НИСПТР реализовать общественно-государственный (муниципальный) проект оценки качества образования; освоение педагогами основ проектной культуры опыта совместной деятельности через участие в реализации совместного инновационного проекта; формирование ИКТ компетенций педагогов в ходе работы с сайтом проекта.

Способы конструирования, апробации, оценки и коррекции новых образовательных результатов, освоенные педагогами в проектных городских сообществах по предметным дисциплинам, будут перенесены участниками в практику своих образовательных организаций. Педагоги, участвующие в проекте, будут систематически разрабатывать, апробировать задания для диагностики нового образовательного результата, совместно анализировать полученные в ходе апробации данные, предлагать в предметном объединении и в школе пути совершенствования образовательного процесса, мероприятия по коррекции.

Данный проект, в ходе которого произойдет нормирование и поддержка новых образцов деятельности участвующих в нем педагогов из различных школ, имеет определенные перспективы перерасти в муниципальный проект оценки качества образования или его составляющую.

Эффективные решения, полученные в ходе реализации проекта, будут представлены в качестве обобщения опыта и могут быть транслированы в образовательные системы муниципальных и отдельных школ Республики Татарстан. В течение каждого года

реализации проекта промежуточные результаты будут демонстрироваться на научно-практических конференциях различного уровня, в том числе, Международной конференции им. В.В.Давыдова (г. Набережные Челны), Всероссийской конференции «Опыт реализации ФГОС: проблемы и решения» (г. Набережные Челны) и других. Мастер-классы и статьи участников проекта будут представлены на ежегодном Форуме учителей начальных классов и основной школы Закамского региона, на августовских совещаниях педагогических работников 2016, 2017, 2018 года.

УДК 37.08

Управленческо-педагогический и психологический консалтинг как технология моделирования профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций в процессе планирования и осуществления проектирования профессиональной деятельности

Фролова Дарья Игоревна, магистрант МПГУ, педагог-психолог ГБОУ СОШ № 998, г. Москва, darya-frolova.91@mail.ru

Аннотация: в статье делается акцент на повышении квалификации и профессионализма руководителей образовательных организаций посредством управленческо-педагогического и психологического консалтинга как одной из технологий моделирования профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций в процессе планирования и осуществления проектирования профессиональной деятельности.

Ключевые слова: управленческо-педагогический и психологический консалтинг; профессиональная компетентность педагога; моделирование и проектирование профессиональной деятельности; руководители образовательных организаций.

Management and pedagogical and psychological consulting both modeling technology of professional competence of heads of educational institutions in the planning and design of the professional activity

Frolova Daria Igorevna, undergraduate MPGU, educational psychologist GBOU school № 998

Abstract: the article focuses on improving the skills and professionalism of heads of educational organizations through managerial and pedagogical and psychological consulting as one of the technologies of modeling of professional competence of heads of educational organizations in the planning and implementation of design of professional activity

Keywords: administrative, educational and psychological consulting; professional competence of teachers; modeling and design of professional activity; heads of educational institutions.

Современные социально-политические и экономические реалии России вызвали ряд серьезных изменений в системе образования. Экономические условия, развитие рынка образовательных услуг, становление образования как отрасли экономики оказывают существенное влияние на развитие современной системы образования. Конкурентоспособность на образовательном рынке труда в условиях рыночной экономики обеспечивается широким спектром профессиональных качеств руководителей образовательных организаций, включающим определенную управленческую подготовку, результатом которой является готовность управлять коллективом и самим собой.

Управленческая деятельность руководителей образовательных организаций в рамках гуманистической парадигмы образования приобретает новые качественные особенности. Новой научно-практической задачей менеджмента образования является подготовка кадров для управления образовательными организациями в новых экономических условиях, овладения ими теорией и практикой принятия управленческих решений через систему повышения квалификации, основанной на управленческо-педагогическом и психологическом консалтинге [3, с. 55]. В связи с этим становится

необходимо разработать такую модель профессионального обучения руководителей образовательных организаций планированию и осуществлению проектирования профессиональной деятельности, которая способствовала бы созданию условий для эффективного формирования и развития профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций и привела бы к увеличению результатов обучения, формированию позитивных отношений между всеми участниками образовательного процесса, повышению качества образования в целом.

Разработка модели профессионального обучения руководителей образовательных организаций планированию и проектированию профессиональной деятельности должна основываться на операционализации понятиями «профессиональная компетентность» и ее структурных компонентов, «управленческо-педагогический и психологический консалтинг», «стратегическое планирование», «HR-стратегия», «индивидуальные образовательные маршруты». В условиях перехода к компетентному обществу наблюдается возрастание требований к руководителям образовательных организаций. Это является непростой задачей, ведь способность к организации, умение повести за собой в значительной степени определяются личностными качествами, уровнем личностного развития, уровнем компетентности [1, с. 1]. По данным исследований Зеера Э.Ф., в последнее время в зарубежной психологии получила распространение концепция поливариантной карьеры на основе оказания услуг психологического консалтинга. Одним из положений данной концепции является профессиональная успешность руководителя, которая обеспечивается уровнем развития компетенций в процессе краткого и интенсивного обучения [2, с. 3].

Консалтинг- деятельность по консультированию производителей, продавцов, покупателей по широкому кругу вопросов в сфере финансовой, юридической, технологической, технической, экспертной деятельности. В статье Шамова Т.И. «О перспективных направлениях развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов» рассказано о том, что судьба консалтингового движения в так называемой «непроизводственной сфере» - в образовании складывается, к сожалению, не столь блестяще. Консалтинговые услуги здесь предоставляются центрами качества образования, но заключаются лишь в кадровом обеспечении и в экспертно-правовом консультировании по прохождению процедуры лицензирования и аккредитации. Обучение с использованием практических методов консалтинга используется в высшем бизнес-образовании [6, с. 24, с. 26]. Особый подход к управленческо-педагогическому и психолого-педагогическому консалтингу можно выявить при изучении управления человеческими ресурсами в сфере образования [6, с. 3]. Психолого-педагогический консалтинг- это деятельность психолога по оказанию квалифицированной помощи руководителям и педагогическим коллективам в сфере образования. Управленческо-педагогический консалтинг - это стратегический и целостный подход к управлению человеческими ресурсами в образовательных учреждениях с целью достижения поставленных задач в сфере образования.

Основной задачей управленческо-педагогического и психологического консалтинга в образовании заключается в обучении руководителей образовательных организаций управлению в развитии сотрудников- продуманном отборе и подборе специалистов, эффективному управлению и мотивации сотрудников, направленных на полное раскрытие их потенциала. Если сотрудники знают, что руководство принимает во внимание их потребности и устремления, они будут более активно стремиться к реализации миссии и целей организации [5, с. 39].

Для успешного достижения поставленной цели по моделированию профессионального обучения руководителей образовательных организаций планированию и осуществлению проектирования профессиональной деятельности необходимо рассмотреть стратегическое планирование и HR-стратегию как технологию проектирования профессиональной деятельности руководителей образовательных организаций.

1. Афонькина, Ю.А. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО: диагностический журнал [Текст]/ Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2014. – 92 с.

2. Афонькина, Ю.А. Индивидуальный методический маршрут воспитателя ДОО// Журнал для проектирования индивидуального образовательного маршрута с мультимедийным сопровождением [Текст] / Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2015. – 83 с.

3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст]: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб. [Текст] б., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – («Gaudeamus»).

4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

5. Макарова, И.К. Управление персоналом [Текст]: Наглядные учебно-методические материалы. – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2006. – 98 с.

6. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

УДК 37

Корпоративное обучение как ресурс профессионального развития кадров в образовательной организации

Щипкова Татьяна Юрьевна, директор ГБОУ «Школа № 1240 Мультипрофильный образовательный комплекс «Пресненский», к.п.н.; Козлова Галина Алексеевна, зам. директора ГБОУ «Школа № 1240 Мультипрофильный образовательный комплекс «Пресненский».

Аннотация. в статье рассматриваются подходы к разработке и реализации проекта по обеспечению профессионального развития кадров в образовательной организации за счет активизации форм корпоративного обучения.

Ключевые слова: «корпоративное обучение», «кадровая политика», «профессиональное развитие кадров»

Staff training as a resource of professional development of the employees of a multilevel educational organization.

Shchipkova Tatiana, Principal of State-funded Educational Organization "School 1240 Presnensky Multi-profile Educational Center", Ph.D. in Pedagogical Science

Kozlova Galina, Vice-Principal Of State-funded Educational Organization "School 1240 Presnensky Multi-profile Educational Center"

The article discusses approaches to the development and implementation of the project to ensure the professional development of personnel in the educational organization through enhanced forms of corporate training.

Keywords: "staff training". "staff policy", "professional development"

Системные изменения в образовании требуют от образовательных организаций не просто оптимально слаженной работы всего коллектива по обеспечению целей и задач, стоящих перед образованием, но непрерывного развития профессиональной жизнеспособности кадров. При этом речь идет не просто об укомплектованности организации высокопрофессиональными специалистами, способными и готовыми на высоком уровне разрабатывать и реализовывать педагогические решения, но и насколько согласованно, слажено в соответствии с общими целями, направлениями деятельности работает коллектив в целом. В современных исследованиях в области кадрового менеджмента нередко отмечается, что важным показателем состояния и развития кадрового ресурса в образовательной организации является командный характер профессионального взаимодействия всех членов коллектива [3].

В течение пяти последних лет комплекс «Пресненский» объединил 13 дошкольных образовательных учреждений и 6 общеобразовательных школ. Общее количество обучающихся 2630 человек, 350 сотрудников. Усложнение деятельности организаций и появление принципиально новых непосредственных задач привело к формированию новой парадигмы – **парадигмы командного менеджмента**, в которой изменилось представление об идеальном сотруднике, когда высокие индивидуальные достижения ценятся не меньше, чем умение работать с коллегами в единой команде над решением нестандартных задач. При этом появляется потребность оценивать такие способности сотрудника как: творческий потенциал – свободу поиска, создания и апробации нетрадиционных педагогических подходов, обеспечивающих повышение качества как процесса, так и результата; способность эффективно работать в разных педагогических проектах и программах не только в роли исполнителя, но и в роли инициатора, проектировщика, организатора, контролера и др.; умение обучаться в процессе практической деятельности, постоянно проявляя интерес и стремление к самообразованию и участию в профессиональном совершенствовании коллег; способность ориентироваться и прогнозировать возможные изменения, позитивно и конструктивно относиться к изменениям; способность конструировать партнерские взаимоотношения; умение включаться в командную работу, осваивая различные роли в зависимости от производственной необходимости. Прежде всего, командная работа проявляется в конструктивных профессиональных и личностных взаимоотношениях между всеми сотрудниками, в умении принимать общие ценности и цели, как фундаментальные основы. Образование в настоящее время нуждается в так называемых свободных профессионалах. «Свободные профессионалы – это люди, которые сознательно выращивают свой собственный потенциал как человеческий и социальный капитал, и их задача состоит в том, чтобы содействовать и помогать в преумножении капиталов других» [4, с.9]

Кадровая политика в организации развивается в соответствии с одним из приоритетных направлений Программы развития – совершенствование педагогического корпуса, развитие системы научно-методической работы в реализации требований Профстандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Мин. Труда и соцзащиты РФ от 18.10.2013г. №544 н). Указанное направление предполагает так же совершенствование финансово-экономических механизмов, в том числе в рамках оптимизации системы оплаты труда педагогических работников.

Следует отметить, что одним из факторов профессионального развития кадров мы рассматриваем организацию систематического корпоративного обучения по актуальным проблемам модернизации образования [1, 2]. Корпоративное обучение направлено на создание условий для формирования эффективной команды профессионалов с общей идеологией, с достаточно высоким уровнем теоретической, психолого-педагогической, предметно-методической, коммуникативной, информационной, валеологической компетентности, готовых к разработке и реализации программ инновационного развития образовательной организации.

Объединение различных по социальной ментальности, традициям, практическому опыту профессиональной деятельности, выстраиванию коммуникативных взаимоотношений и т.п. коллективов стало основанием при разработке кадровой политики ГБОУ Школа № 1240 в проекте «Кадры» (Программа развития комплекса), где как приоритетные выделены следующие направления внутриорганизационной научно-методической работы: формирование мотивационной, теоретической и технологической готовности педагогов к реализации инновационных направлений развития образовательной организации; разработка и принятие Кодекса профессиональной этики педагогических работников образовательной организации; налаживание устойчивых взаимосвязей между педагогами всех уровней общего образования в ОО на основе партнерства, профессионального диалога; развитие навыков конструктивного взаимо-

действия в педагогическом коллективе на основе личностно-ориентированной модели; укрепление партисипативной организационной культуры в педагогическом коллективе, развитие которой способствует созданию условий активного участия каждого сотрудника в управлении организацией; создание имиджа педагога образовательного комплекса ГБОУ Школа № 1240; повышение мотивации к непрерывному профессиональному и личностному развитию; формирование профессиональной позиции педагога, готового работать в системе непрерывного образования.

По сути реализация данных направлений кадровой политики позволит преодолеть в образовательной организации значительный разрыв уровня профессионализма коллективов различных отделений теперь уже единого комплекса «Пресненский». Немаловажным здесь является включение в педагогический процесс мероприятий, направленных на подготовку педагогов к деятельности в инновационном режиме. Программа подготовки педагогических кадров направлена на укрепление профессиональных взаимосвязей между педагогами всех отделений, развитие профессионального диалога с осознанием важности индивидуального подхода к определению содержания образования на каждом этапе развития ребенка и роли педагога в данном процессе, совместного конструирования индивидуальных образовательных программ, формирования личной значимости процесса непрерывности в образовании. Удачно решает задачу развития командного духа в организации создание предметных кафедр учителей, работающих в разных школьных отделениях.

Проблемно-ориентированный анализ состояния кадрового ресурса на этапе разработки проекта «Кадры» позволил выявить ряд проблем, решение которых стало основой работы административной команды по управлению персоналом: отсутствие готовности педагогического коллектива к деятельности в инновационном режиме, дополнительной нагрузке; отсутствие «командного духа»; трудности в раскрытии собственной индивидуальности; проблемы с самооценкой и уровнем притязаний; низкий уровень мотивации к профессиональному общению.

Развитию командного духа в организации, совершенствованию коммуникативных, партнерских взаимоотношений способствует проведение различных семинаров, тренингов, деловых игр как форм внутриорганизационной методической работы. Например, один из научно-практических семинаров «Информационно-коммуникативные ресурсы образовательного и педагогического взаимодействия» проводился в интерактивной форме командами педагогов, объединившихся из разных школьных отделений. Совместная работа педагогов по подготовке и проведению семинара позволила им преодолеть ряд проблем, выделенных выше.

Традицией в комплексе «Пресненский» становится проведение Педагогических чтений, в рамках которых идет обсуждение не только интересного опыта педагогов организации, но и актуальных научно-теоретических аспектов психолого-педагогической деятельности. На педагогических чтениях в 2015 году после пленарного заседания работали «Круглые столы»: Реализация ФГОС в образовательном процессе. Формирование УУД. Система подготовки учащихся к ОГЭ и ЕГЭ. Организация здоровьесберегающей среды в условиях образовательного комплекса. Интеграция урочной и внеурочной деятельности в работе педагога. Проектная деятельность учащихся. Инновации и традиции в изучении иностранных языков в условиях реализации ФГОС ОО. Реализация ФГОС дошкольного образования в образовательном комплексе «Пресненский». Проектно-инновационная деятельность в дошкольном отделении и др.

В целом использование таких форм внутриорганизационной работы в формате корпоративного обучения оказывают позитивное влияние на профессиональное и личностное совершенствование педагогов и специалистов организации.

1. Дорофеев, В.Д., Шмелева, А.Н. Менеджмент: [Текст]: Учебник для вузов / Под общ. ред. В.Д. Дорофеева. – М.: Инфра-М, 2006. – 400 с.

2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Фролов, Д.Ф., Грабенко, Т.М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд [Текст]: /Под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2004. 304 с.
3. Технологии командообразования: [Текст]: Учеб. пособие для студентов вузов / Ю. М. Жуков, А. В. Журавлев, Е. Н. Павлова. – М.: Аспект Пресс, 2008. — 320 с.
4. Управление персоналом: [Текст]: Учебник для вузов /Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М: ЮНИТИ, 2002. –560 с.

УДК 378

Проблема развития профессиональных компетенций педагогических работников: от истоков к современности

Юфанова Виктория Андреевна, магистрант 2 курса ИСГО МПГУ uifanova@yandex.ru; Козилова Лидия Васильевна, к.п.н., доцент кафедры управления образовательными системами ИСГО МПГУ, член-корр. МАНПО, Lidiya-mggu@mail.ru

Аннотация: в статье освещаются вопросы становления исследований в области развития профессиональных компетенций педагогических работников.

Ключевые слова: модернизация образования; компетентностный подход; профессиональные компетенции педагога.

The problem of development of teachers' professional competences: from the beginnings to the present

Yufanova Victoria, 2nd year graduate student Moscow state pedagogical University ISGO
Kosilova Lidia Vasilyevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of management of educational systems, Moscow state pedagogical University ISGO

Abstract: the article describes the questions of formation of researches in the field of development of teachers' professional competences.

Keywords: renovation of education; competence-based approach; teachers' professional competences.

Сегодня образование в России находится в стадии качественного обновления. В числе основных характеристик этого периода можно назвать смену образовательной парадигмы и аксиологических ориентиров, внедрение целого ряда педагогических инноваций, расширение полномочий организаций, осуществляющих образовательную деятельность. На передний план выдвигаются принципы фундаментальности, многоуровневости, поливариантности, диверсификации образовательных технологий.

Можно утверждать, что, так называемая, традиционная (знаниевая) образовательная парадигма больше не удовлетворяет требованиям, предъявляемым обществом к современному образованию, т.к. не формирует у обучающихся самостоятельного мышления. В связи с этим, общество нуждается в воспитании поколения, способного владеть технологиями работы с информацией и применять полученные знания на практике. А.Г. Бермус считает, что прообразом современных представлений компетентностного подхода являются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В данном случае, компетенции рассматриваются как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения [7, с. 122]. Но, как и любое спорное положение, данная проблема имеет долгую историю исследования. Так, ещё К.Д. Ушинский, применительно к портрету личности педагога, настойчиво подчеркивал, что «в каждом наставнике, а особенно в тех наставниках, которые назнача-

ются для низших училищ и народных школ, важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения» [6, с. 329].

Много говорил о качествах преподавателя говорил, основоположник отечественной педагогической психологии, П.Ф. Каптерев. Еще в начале XX века он отмечал, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения». Прежде всего, им были выделены «специальные учительские свойства»: «научная подготовка учителя» и «личный учительский талант». П.Ф. Каптерев писал: «Первое свойство (научная подготовка учителя) – объективного характера и заключается в: степени знания учителем преподаваемого предмета; в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам; в широком образовании; в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело. Второе свойство (учительский талант) – субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве». Оно включает в себя: педагогический такт, педагогическую самостоятельность педагогическое искусство. Учитель должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии» [2, с. 241].

Мысль П.Ф. Каптерева о том, что «подлинно творческого учителя» и ученика объединяет, «связывает потребность самообразования и развития», и что они, по сути, представляют собой два противоположных конца одного поля, одной «лестницы», является основополагающей для понимания психологической природы и необходимости подлинного учебного сотрудничества учителя и учеников в процессе обучения. Большое значение Петр Федорович уделял психологическим качествам педагога. Здесь он писал о нравственно-волевых свойствах учителя, среди которых, в качестве основных, постулировал: беспристрастность (объективность); внимательность; чуткость (особенно к слабым ученикам); добросовестность; стойкость; выдержку; справедливость; подлинную любовь к детям [8]. Л.С. Выготский отмечал, что «первое требование, предъявляемое к учителю, заключается в том, чтобы он был научно образованным профессионалом и истинным учителем раньше, чем математиком, словесником» [1, с. 125]. От учителя требуется повышенное знание предмета и техники своего дела. Для него очень важно иметь широкий кругозор, который предполагает не только большое количество, но и глубину знаний во всех областях жизни.

Один из крупнейших деятелей советской системы просвещения Н.К. Крупская неоднократно обращалась к вопросу о личностных и профессиональных качествах педагога. Важнейшими качествами учителя она считала любовь к детям, педагогическую увлеченность, уважение к личности ребенка, знание предмета, умение передать свои знания, необходимость учета своеобразия личности ребенка, его возрастных особенностей, психологическую проницательность и наблюдательность, педагогическое мастерство [3].

Интерес к разработке этих вопросов возродился позднее, – в 60-е годы XX века, – благодаря исследованиям двух ленинградских школ, возглавляемых Н.В. Кузьминой и А.И. Щербаковым. Вскоре, к этим исследованиям присоединилась московская школа под руководством В.А. Сластенина. Исходя из понимания функций учителя, Московская научная школа во главе с ним разработала профессиональную программу педагога, которая включала в себя четыре раздела: свойства и характеристики личности учителя; требования к психолого-педагогической подготовке; объем и состав специальной подготовки; содержание методической подготовки по специальности. Профессиональная программа – есть идеальная модель педагога, образец и эталон, в котором представлены основные качества личности, которыми должен обладать учитель, знания, умения, навыки для полноценного выполнения функций учителя [5].

Однако, наиболее полное обоснование профессиональных компетенций педагогических работников было дано в работах выдающегося учёного в области педагогического образования – Т.И. Шамовай. В её научных трудах вопросы дидактики и управления тесно взаимосвязаны, а именно, практически всё наработанное ею в дидактических исследованиях, легло в основание совершенствования и развития теории и практики управления общеобразовательной школой, стало основой разработки вопросов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Для развития теории о «профессиональной компетентности» педагога знаковыми являются следующие работы Т.И. Шамовай: «К вопросу о методах преподавания и учения» (1974 г.); «Предупреждение формализма в управленческой деятельности руководителей школы» (1983 г.); «Планирование работы в школе: методические рекомендации для слушателей ФПК директоров школ» (1984 г.); «Работа с педагогическими кадрами в условиях реализации школьной реформы: методические рекомендации для слушателей ФППК организаторов народного образования» (1985 г.); «Обновление содержания подготовки и повышения квалификации руководителей школ на основе максимального учета изменений объекта управления» (1993 г.); «Образовательный мониторинг как механизм управления развитием качества профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений» (2003 г.); «Структурирование компетенций и их связь с компетентностью» (2004 г.); «Компетентностный подход в образовании – ответ на вызовы XXI столетия» (2006 г.); «Управление развитием профессиональной переподготовки руководителей школ на муниципальном уровне: новый взгляд на проблему» (2006 г.);

Кроме того, в своей научно-исследовательской деятельности Т.И. Шамова большое внимание уделяла вопросам управления образовательными организациями. В последние годы она много писала о, так называемом, «опережающем управлении», одним из ключевых элементов которого предстает профессиональная компетентность педагога. В частности, Т.И. Шамова говорила: «... опережающее управление – это качественное управление качеством образования. Поэтому первая, главная задача состоит в том, что каждое ОУ выделит для себя свои инновации. Вторая задача – определить компетенции субъектов образовательного процесса, позволяющие успешно внедрять инновацию в процессе совместной деятельности. И, третье – нужно разработать программу повышения профессиональной компетентности всех участников реализации инновации, ориентированной на выполнение стандарта» [8].

Итогом масштабных дидактических изысканий Т.И. Шамовай стало открытие на базе Московского Педагогического Государственного Университета имени В.И. Ленина Факультета повышения квалификации и профессиональной подготовки (ФПК). ФПК опирается на совокупность ключевых профессиональных компетентностей, которая по отношению к сотрудникам образовательных организаций рассматривается как интеграция системы знаний, умений и опыта, мотивационно-ценностной направленности, личностных качеств лидера и творческой ориентации, стремления к достижению социально-педагогических результатов. Основными из них являются: специальная компетентность, связанная сугубо с управленческой деятельностью; социальная компетентность, реализующаяся в умении сотрудничать, организовывать совместную деятельность коллектива на достижение целей, брать на себя ответственность за общие результаты; личностная компетентность – способность к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации, стремление к постоянному повышению своей образовательной компетентности; умение организовывать свой труд; обладание лидерскими качествами, в совокупности с харизмой [10].

В основу организации работы ФПК были заложены следующие принципы: перманентности (непрерывность процесса, задача – мотивировать учителя на продолжение повышения профессиональной компетентности); сензитивности (наиболее оптимальный для личностного развития возраст); преемственности (опора на прошлый опыт,

посредством системной связи между целями, содержанием, методами и формами обучения); интерактивности (ориентация на межличностное общение, взаимодействие всех субъектов образовательного процесса); рефлексивности (саморазвитие на основе самопознания и рефлексии) [11, с. 140]. Как и у любого крупного учёного-исследователя, у Т.И. Шамовай имелось много единомышленников, последователей и учеников, обогативших категориальный и методологический аппарат актуальной педагогической науки. Среди них особо можно выделить: Ю.А. Конаржевского, О.Ю. Заславскую, М.П. Нечаева, П.И. Третьякова, А.А. Ярулова.

Современная система российского образования ориентирована на результат, эффективность и качество. Какие бы в ней не происходили изменения, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – школьном учителе. Именно педагог является основной фигурой, реализующей на практике основные нововведения. И для успешного внедрения в практику различных инноваций, для осуществления поставленных перед ним задач, педагог, в новых условиях, должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности. Это одна из причин резкого повышения спроса на квалифицированного и творчески мыслящего педагога-практика и изыскания в этой области научного педагогического знания продолжают.

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст]. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
3. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10 томах. Том 2. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР [Текст] / [Под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. Подгот. текста и примеч. П. И. Куликова]. – М.: Изд-во АПН, 1958. – 735 с.: ил.
4. Реале, Д., Антисери, Д. Западная философия от истоков до наших дней. Том 1. Античность [Текст]. – СПб.: Петрополис, 1997. – 336 с.
5. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст]. / Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945. – 461 с.
7. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст]. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
7. Шамова, Т.И. Научиться опережающему управлению [Текст] // Управление школой. – М.: Издательский дом «Первое сентября», № 5, 2009. – с. 4 – 7.
8. Шамова, Т.И. Система повышения квалификации руководителей образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: ФГБОУ ВПО «НГПУ», № 1, 2005. – с. 109 – 116.
9. Шамова, Т.И. Кластерная организационная технология в развитии и саморазвитии участников образовательного процесса [Текст] // Теория и практика реализации компетентностного подхода в управлении развитием субъектов образовательного процесса: сб. статей. – М.: «Прометей», 2008. – с. 15 – 25.
9. Шамова, Т.И. Технология управления развитием субъектности учителя в условиях общеобразовательного учреждения [Текст] / Т.И. Шамова, И.В. Ильина. // Теория и практика реализации компетентностного подхода в управлении развитием субъектов образовательного процесса: сб. статей. – М.: «Прометей», 2008. – с. 133 – 148.

11 РАЗДЕЛ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Управление процессом социализации обучающихся в условиях образовательной организации

Авдошина Наталья Ивановна, НОЧУ СОШ «ЦО «Самсон» заместитель директора по ВР г. Москва, email: avdoshina@samson-corp.ru; Поддуба Светлана Григорьевна, НОЧУ СОШ «ЦО «Самсон» 1-ый заместитель директора по УП г. Москва, email: podduba@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы управления социализацией учащихся в школьной практике. Авторы раскрывают содержание воспитательной работы и реализацию принципов социализации, опираясь на опыт работы педагогов и воспитателей «Центра образования «Самсон».

Ключевые слова: воспитательная работа; социализация обучающихся; формирование гражданского самосознания.

Management of socialization of students in school practice.

Podduba Svetlana Grigorievna, private nonprofit educational institution secondary school "Samson" 1st Deputy Director of EP, Moscow; Avdoshina Natalia Ivanovna, private nonprofit educational institution secondary school "Center for education "Samson", Deputy Director of UP, Moscow

Summary. The article discusses the issue of management of socialization of students in school practice. The authors reveal the development of educational work and principles of socialization in the modern school, based on the experience of teachers and educators of the "Education Centre "Samson".

Keywords: mentoring; socialization of students; the task of raising school performance; the content of educational work in the school; the formation of civic consciousness.

Новый ФГОС ОО (далее Стандарт) фиксирует особый тип результатов образования – личностные результаты, напрямую связанные с социализацией учащихся. Понятие «социализация» регулярно упоминается в важнейших разделах Стандарта и во многих ключевых образовательных документах наших дней. Социализация и индивидуализация – две стороны единого процесса, обеспечивающего становление личности человека. Социализация – объективный и естественный процесс, который воздействует на человека на генетическом, бессознательном и сознательном уровнях, и потому человек не замечает его. По этой причине его влияние на формирование молодого человека исключительно велико.

Ведущая цель и результат социализации – помочь обучающимся получить первоначальный и успешный опыт жизни в малом коллективе. В процессе школьных взаимоотношений формируются основы нравственности, кристаллизуется самооценка, самосознание, характер, мировоззрение, уровень жизненных притязаний и жизненные планы. Становление личности ребенка происходит в единстве процессов воспитания, самовоспитания и социализации. В связи с вышеизложенным показателны направления и результаты этой работы в НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон», города Москвы. Воспитательная система в школе «Самсон» охватывает весь педагогический процесс и включает познавательную, игровую, спортивную, творческую, коммуникативную, досуговую, общественно-организаторскую деятельность. Приоритетными направлениями являются гражданско-патриотическое, нравственное, интеллектуальное, художественно-эстетическое, самоуправление, здоровьесберегающее, экологическое направления работы.

Так формирование гражданского самосознания, ответственности за судьбу своей Родины, гуманистического отношения к окружающему миру, приобщение к общечеловеческим ценностям, становление активной жизненной позиции происходит в школе через все формы воспитательного процесса. Например, в **уточной деятельности** не-

пременно реализуется воспитательный потенциал каждого занятия. Метапредметный подход помогает педагогам формировать у детей целостную систему мира, уменьшает нагрузки, способствует социализации учащихся. Важен не **объём** знаний, которым овладеет ученик, а **его умение** получать необходимые знания и применять их в конкретных жизненных ситуациях, работать с ними.

Особая роль в реализации процесса социализации отводится **тематическим классным часам**. Например, таким как «Я - гражданин», «Человек - личность»; Экологический час, Час здоровья и т.п., где акцентируется внимание на формировании социально значимой жизненной позиции учеников, личностном самоопределении, гуманистическом отношении к миру, приобщению к общечеловеческим ценностям.

Формирование экологического мировоззрения и экологической культуры, ответственности, нравственных ценностей происходит наиболее эффективно в ходе **эколого-краеведческих экспедиций**, во время которых учащиеся всех возрастов с удовольствием участвуют в экологических играх, которые нацелены на сплочение детей, а задания и конкурсы носят интеллектуальный, познавательный характера. Ребята много двигаются, составляют планы местности, собирают гербарий, участвуют в спортивных играх и соревнованиях, используют полученные на уроках знания и совершенствуют навыки и умения.

Важным средством социализации, по нашему мнению, является проведение **деловой игры «Выборы в школьный парламент»**. Выборы в школьный парламент - многоступенчатое мероприятие, которое ежегодно проводится в сентябре и октябре по всем законам современного избирательного права: отчетная конференция, на которой оценивается работа парламента за истекший год, выдвижение кандидатов в новый состав, предвыборная агитация, защита собственных проектов по развитию школьного управления и собственно выборы. Эта ежегодная акция и последующая работа в школьном парламенте предполагают приобретение учащимися социальных навыков поведения, формирование у них умения самостоятельно принимать решения и отвечать за их выполнение. Не менее эффективна в школе и **работа ученического самоуправления**. Органы ученического самоуправления – школьный парламент – работает в «Центре образования «Самсон» с 2005 года. Работа в парламенте строится на принципах личной ответственности, свободы мнений, равенства возможностей, стремления к согласию. Члены школьного парламента принимают участие в организации школьных праздничных мероприятий, досуга, конкурсов, торжественных линеек, гуманитарных акций и т.д. Главное, в организации самоуправления мы стараемся не подменять педагогическими поручениями (педагог поручает – ученик выполняет). Учащиеся осваивают различные социальные роли (ученик, лидер, организатор мероприятия, капитан команды, участник спектакля и т. д.), в процессе овладения которыми учатся общественно важным нормам поведения.

Традицией школы является **участие в гуманитарных акциях**. На протяжении многих лет это – помощь детскому дому в Тульской области, чествование ветеранов Великой отечественной войны и др. Задача педагогических работников – научить детей не декларировать и рассуждать о доброте и ждать, когда это качество проявится, а предлагать ситуации, при которых дети учатся помогать другим, учатся доброте.

Развитию познавательных способностей детей, расширению позитивного социального опыта способствуют проводимые предметные недели, интеллектуальная ярмарка в начальной школе, проектная работа в рамках НОУ «Эврика», участие в школьных, районных, городских и международных предметных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, фестивалях. Предметные кафедральные мероприятия, способствующие повышению познавательной активности учащихся, формированию устойчивой мотивации, проводятся в школе регулярно и на хорошем уровне такими кафедрами школы, как кафедра иностранных языков, кафедра гуманитарных наук, естественно-математических наук, кафедра начальной школы. Художественно-эстетическое на-

правление в воспитательной работе реализуется в самых разных видах деятельности. Прежде всего, это – яркие школьные праздники, конкурсы поделок и рисунков (к юбилею школы, Новому году, Дню пожилого человека, Дню учителя и т.п.); конкурс чтецов (к юбилею школы и Дню Победы); традиционные вечера балета, знакомство с народными обрядами и традициями. Коллектив школы сотрудничает с выездным этнографическим музеем, который проводит интерактивные мероприятия для ребят дошкольного центра. Стали традиционными творческие отчеты музыкальной и вокальной студий в декабре, январе и мае. Учащиеся школы «Самсон» активно участвуют в акциях района «Нагатинский затон»: концерты ко Дню матери и Дню пожилого человека. Также развивает познавательные способности детей и формирует эстетический вкус посещение театров, музеев, экскурсий.

Показателем работы в этом направлении может служить активность детей в жизни школы, формирование нравственных качеств. По результатам диагностики, такие качества, как креативность, духовность, гуманность у всех учащихся сформированы на высоком уровне.

В «Центре образования «Самсон», безусловно, самое серьезное внимание уделяется работе по сохранению и укреплению здоровья. Укрепить здоровье учащихся, сформировать стремление к здоровому образу жизни – одна из приоритетных задач школы. Работа спортивных секций (в школе «Самсон» их девять); ежегодная школьная спартакиада года, в которую входят соревнования по легкой атлетике, футболу, плаванию, шахматные турниры; участие в районных и городских соревнованиях, товарищеские встречи по футболу, классные часы здоровья, общешкольные дни здоровья (экологическая экспедиция) и спортивный досуг, физкультминутки во время уроков, утренняя зарядка, аэрация, подвижные игры на улице – все эти виды деятельности формируют у детей осознание здоровья как одной из главных жизненных ценностей. И это высоко оценивают родители обучающихся. Медицинский центр школы регулярно проводит профилактические беседы с учащимися, приглашая на них ведущих специалистов города, и формы встреч всегда привлекательны, интересны для детей. В школе созданы хорошие условия для сохранения физического, психического и нравственного здоровья учащихся. Преподаватели физкультуры ведут активную работу с детьми, стремятся разнообразить формы внеурочной спортивной работы: проводят спортивные праздники, товарищеские встречи с командами других школ, между классами, праздники на воде. Новые оригинальные интересные формы привлекают все больше детей в секции.

Новые стандарты общего образования ставят перед школами широкий комплекс задач. Одна из них – создание благоприятных условий для эффективного формирования у учащихся ключевой компетенции – умения учиться, учиться на протяжении всей жизни. В этой связи существенно возрастает роль и значение системы дополнительного образования детей. Именно здесь накоплен достаточно богатый теоретический и практический опыт реализации основополагающих принципов системно-деятельностного подхода в организации процесса интенсивного развития ребенка. Данный процесс обеспечивается средствами самых различных видов творчески-ориентированной деятельности. Создание индивидуальной траектории развития учащихся, свобода выбора, вариативность программ, их практическая направленность – основные принципы системы дополнительного образования детей – становятся приоритетными в организации внеурочной деятельности школьников как части единого процесса обучения. Одним из способов реализации воспитательной составляющей Стандарта должна быть интеграция общего и дополнительного образования через организацию внеурочной деятельности.

Программа дополнительного образования в школе включает в себя следующие направления: художественно-эстетическое, спортивное, культурологическое, естественно-научное и гуманитарное. В школе работают 26 объединений. Охват учащихся – 100%.

Таким образом, управление процессом социализации обучающихся в школе направ-

лено на развитие инициативной и самостоятельной личности. Сегодня, когда условия жизни, знания, требования к профессиям меняются очень быстро, невозможно научить школьника всему, что ему потребуется через несколько лет, когда он окончит школу. Но успех его жизненной и профессиональной карьеры во многом определяется его умением жить «с людьми и среди людей», которые принадлежат другой культуре, исповедуют разные религии, ориентируются на иные ценности. Личное счастье человека зависит от его собственной активности и нравственных качеств. В совокупности все, о чем сейчас говорилось, характеризует качества человека, которые сегодня называют социально значимыми компетенциями. В школе, в семье, в социуме дети осваивают общепринятые ценности, приобретают опыт деятельности, в которой эти ценности проявляются, учатся видеть и решать разнообразные проблемы, достигая общественного признания и удовлетворения личных ожиданий.

1. Виравова А.Р. Развитие здоровьесберегающей среды в системе образования на основе интеграции ресурсного обеспечения. М.: ПРОБЕЛ, 2012. – 292с.

2. Нечаев М.П., Зубова Е.И. Ресурсы развития воспитывающей среды класса в условиях социального многообразия. – М.: АСОУ, 2014. – 76с.

УДК 371.485

К вопросу об актуальности развития ученического самоуправления в современной школе

Валайне Сармите Албертовна, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», email: valainesarmite@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается необходимость развития ученического самоуправления. Описаны особенности моделей систем школьного ученического самоуправления образовательных учреждений.

Ключевые слова: ученическое самоуправление; модель школьного ученического самоуправления; актуальность развития ученического самоуправления.

On the question of the relevance of student self-government in the modern school

Valayne Sarmite Albertovna, "Moscow State Pedagogical University"

The article discusses the need for the development of student self-government. The features of models of school systems student government educational institutions.

Key words: students' self-government; model school student self-government; relevance of development of student's self-government.

В связи с переходом современной системы образования на путь гуманизации и демократизации становится актуальной проблема участия обучающихся в управлении образовательным учреждением. В решении этой проблемы может помочь активизация ученического самоуправления. Актуальность ученического самоуправления в структуре общего образования отражена в положениях ст. 26 Закона «Об образовании в РФ». Данная статья провозглашает два принципа управления образовательным учреждением: единоначалие и самоуправление – и дает право на управление учебным заведением (право на самоуправление) педагогам, родителям и учащимся. Таким образом, самоуправление является одной из форм управления образовательным учреждением.

Как показывает изучение опыта практической деятельности общеобразовательных учреждений, проекты ученического самоуправления в последнее время становятся очень популярными. Это, например, подтверждается созданием «Концепции содействия развитию ученического самоуправления и детских объединений образовательных организаций г. Москвы 2014-2016 гг.», созданием Городского и окружного центров по взаимодействию с детскими общественными объединениями и ученическим самоуправлением, проведением Всероссийского конкурса на лучшего лидера органа ученического самоуправления общеобразовательных организаций России. Большую роль в осмыслении места ученического самоуправления в современной школе играет Всерос-

сийский конкурс моделей ученического самоуправления, который проводится с 2004 года Министерством образования РФ и кафедрой управления образованием АПК и ППРО.

Необходимо подчеркнуть, что все мероприятия, направленные на развитие проектов ученического самоуправления реализуются в рамках Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года и Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в РФ», а также концепций развития образовательного учреждения. Все перечисленные документы направлены на формирование основ, которые в дальнейшем отражаются в локальных документах об ученическом самоуправлении, ученических советах и содержат базовые принципы, которые необходимы для их развития.

В Концепции Развития ученического самоуправления в образовательных учреждениях города Москвы подчеркнуто, что развитие ученического самоуправления – «одно из направлений педагогической деятельности, которое должно занимать ведущее место в целостном образовательном процессе» [1].

Развитие систем школьного ученического самоуправления в настоящий момент набирает обороты, и становится одним из ведущих элементов любой образовательной организации. Под ученическим самоуправлением понимается форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей [3]. Через ученическое самоуправление реализуется социализация ребенка в обществе, а также активизация воспитательной деятельности [2].

Исходя из значимости развития ученического самоуправления, нам было важно изучить реализуемые модели ученического самоуправления в образовательных учреждениях города Москвы и регионов РФ. Нами было проанализировано 16 действующих моделей ученического самоуправления образовательных учреждений. В их числе МБОУ «СОШ № 12» г. Череповца, МОУ СОШ №1 г. Немана Калининградской области, МБОУ Гимназия №25 г.Ставрополя, МБОУ СОШ № 28 г. Балаково Саратовской области, ГБОУ г.Москвы лицей № 1580 (при МГТУ имени Н. Э. Баумана), ГБОУ г.Москвы "Школа № 1240 "Мультипрофильный образовательный комплекс "Пресненский" и другие общеобразовательные организации.

Анализ выбранных нами моделей показал, что современные модели ученического самоуправления направлены на поиски возможных путей социализации школьников. Ученическое самоуправление дает учащимся возможность участвовать в управлении образовательным учреждением, реализовать интересы коллектива школы, учит брать на себя ответственность за выполнение общего дела, а также предоставляет опыт социально ответственных отношений. Именно такие цели ставятся в проектах по развитию ученического самоуправления в образовательных организациях.

Изучив модели ученического самоуправления в них можно выделить ряд достоинств и недостатков. Анализ теории и практики ученического самоуправления в образовательных организациях показал, что к достоинствам можно отнести: реализацию права обучающихся на участие в управлении образовательным учреждением, которая способствует приобретению обучающимися знаний, умений и опыта организационной и управленческой деятельности; согласование взаимных интересов органа ученического самоуправления, обучающихся, учителей и родителей, в ситуации, когда учащихся допускают к участию в заседаниях органов управления школой при обсуждении вопросов, касающихся прав и интересов обучающихся; взаимодействие между учениками и педагогическим коллективом, администрацией на основе совета, согласия, сотрудничества, соуправления, возможность обсуждения любого вопроса с педагогами; развитие актива школ, сотрудничество детей и взрослых, развитие патриотических черт, обеспечение соблюдения прав и обязанностей, самоконтроль и т.п. Во многих моделях прослеживается идея преемственности, в ученическом самоуправлении участ-

вуют самые младшие, развиваются шефские отряды, старшеклассники помогают младшим классам. Огромным плюсом данных моделей является развитие лидерских качеств учащихся, грамотная проработанность, четко выстроенная структура системы, прописанные обязанности каждого из элементов системы, отсутствие функциональной перегруженности. Также плюсами является организация миротворческого движения, проведение социальных акций, организация в школе собраний. Помощь старшего вожатого в вопросах ученического самоуправления позволяет не создавать ощущения давления со стороны администрации.

Говоря о недостатках модели ученического самоуправления можно выделить такие моменты как усложненная система: чрезмерное увлечение масштабностью ученического самоуправления, а именно: конференции, совет класса, сектора, старостат, руководители, совет класса. Структура должна быть достаточно простой и понятной для учеников и родителей. Слишком большое количество органов создает недопонимание их функций. И, наоборот, в некоторых моделях отсутствует четкость в представлениях о создаваемой структуре органов самоуправления – какие существуют звенья и какие на них возложены функции не указано, модель имеет слишком размытый вид.

При изучении некоторых моделей возникало непонимание того, как ученики взаимодействуют с учителями и администрацией школы, а в некоторых прослеживалась изоляция органов ученического самоуправления от деятельности педагогического совета и родительского комитета школы. Однако в других системах работа ученического совета полностью координируется представителем администрации – возможно, это может быть чрезмерный контроль, недоверие к органам ученического самоуправления, что негативно скажется на отношении учащихся.

В некоторых моделях было упомянуто о том, что ученическое самоуправление существует в организации с 1 по 11 класс, но при этом не было прописано, как ученический актив начальной школы будет применять свои навыки на более высокой ступени, и не указано как старшие классы помогают младшим в организации самоуправления. Также проблемным вопросом при составлении модели ученического самоуправления является недопонимание необходимости систематического обучения активистов самоуправления, подготовки "преемников". Основные полномочия отданы ученикам старшей школы, а младшие классы не участвуют в управлении.

Можно выделить ряд ошибок, которые возникают при проектировании системы ученического самоуправления. Это изоляция органов ученического самоуправления от педагогического коллектива и родительского комитета, отсутствие необходимой и достаточной нормативно-правовой базы, неподготовленность педагогического коллектива к участию в жизни ученического актива, навязывание учащимся ученического самоуправления. Ошибкой является формирование изолированной системы - ученическое самоуправление должно существовать для всех учеников школы и не становится «закрытым клубом»; отсутствие преемственности – в системе должна проходить последовательная передача накопленного опыта от старшей школы к начальной. Обязательно надо прописать права и ответственность учащихся, систематически проводить работу по выявлению лидера класса, школы и проводить лидерскую подготовку,

Обобщая вышесказанное, необходимо еще раз подчеркнуть, что школьное ученическое самоуправление сводится к самостоятельному решению школьниками тех вопросов жизни ученического коллектива, которые они готовы и могут решать. В любой системе ученического самоуправления со временем складывается определенная структура, которая выполняет значимые функции и решает поставленные задачи.

Самое важное, что дает ученическое самоуправление современному школьнику это возможность формирования у него навыков лидерства, общения, умения работать в команде и ответственное отношение к жизни. Ученическое самоуправление направлено на формирование активной личности, готовой к действиям и к принятию решений. Несомненно, все эти качества помогают молодому человеку в дальнейшей жизни, в

своем личном развитии и своей будущей реализации. Ученическое самоуправление является частью общего процесса социализации личности, формирования человека конкурентоспособного и успешного в современных социально-экономических условиях.

1. Концепция содействия развитию ученического самоуправления и детских объединений образовательных организаций г. Москвы 2014-2016 гг.

2. Корозникова А.А. Развитие школьного ученического самоуправления // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. №3. С. 230-233

3. Лаподуш Н.Л. Влияние ученического самоуправления на социализацию школьников. Череповецкие научные чтения – 2012: Материалы Всероссийской научно-практической конференции В 3 ч. Ч. 2: Педагогика, психология, методика преподавания / Отв. ред. Н.П. Павлова. – Череповец: ЧГУ, 2013. С. 108-110

4. Учимся самоуправлению. По материалам регионального этапа Всероссийского конкурса моделей ученического самоуправления в рамках областной акции «Я – гражданин РФ» / Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. – Вологда: ИЦ ВИРО, 2012. – 128 с.: табл.

УДК 371. 487

Трудовое воспитание детей с ОВЗ в дошкольном отделении образовательного комплекса

Веряскина Лилия Анатольевна, начальник отделения дошкольного образования, ГБОУ «Школа №1240 Мультипрофильный образовательный комплекс «Пресненский», email: veryaskina.liliya@mail.ru; **Павлова Елена Евгеньевна**, учитель-логопед ГБОУ Школа № 1240, email: sadik-396@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основы трудового воспитания и профориентационной работы с детьми с ОВЗ в дошкольном образовании.

Ключевые слова: трудовое воспитание; профориентационная работа; формы и методы трудового воспитания.

LaboureducationofDISABLEDchildren in the preschool department of educational complex.

Veryaskina Lilia, head of the department of preschool education, Moscow State budgetary educational institution "School №1240 multiprofile educational complex "Presnensky", Pavlova Elena, senior teacher and speech therapist school №1240

Summary: The article covers the basics of labor education and career-oriented work with disabled children in preschool education

The keywords are: Labor education; career-oriented work; Forms and methods of career-oriented work.

Одним из компонентов содержания дошкольного образования является знакомство детей с различными сферами трудовой деятельности. В дошкольном возрасте у детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), важно формировать навыки трудовой деятельности, которые впоследствии обеспечивают развитие профессионально важных качеств [2]. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. обращают внимание специалистов, что при работе с детьми необходимо учитывать психологические, возрастные и индивидуальные (здоровье) особенности развития дошкольников [3]. Несомненно, что эти требования важно учитывать в работе с детьми с ОВЗ. По мнению специалистов, суть профориентационной работы, трудового воспитания в системе дошкольного образования решают, прежде всего, задачи формирования ценностного отношения к труду, развитие представлений о роли труда в жизни человека и в обществе. Привитие интереса к познанию особенностей деятельности в различных профессиональных сферах, участие в посильной практической деятельности, в том числе социальной, трудовой, исследовательской, игровой направлено на

решение проблемы адаптации в обществе, самоопределения.

В основной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ОВЗ особое внимание уделяется формированию навыков самообслуживания и навыков хозяйственно-бытового труда. Так, при работе в группе, где воспитываются дети со сложными диагнозами (имеющими значительное поражение двух или более разных функций организма (зрительной и слуховой, зрительной и двигательной, слуховой и эмоциональной, двигательной и зрительно-слуховой, сенсорной и интеллектуальной и пр.), а также имеющие системные речевые нарушения, аутистические расстройства и наследственные заболевания центральной нервной системы и т.п., трудовое воспитание направлено, прежде всего, на развитие социально и личностно значимых навыков, которые будут жизненно необходимы для них в будущем.

Так, обучение навыкам хозяйственно-бытового труда проводятся на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, при организации индивидуальных и групповых игр, прогулок, при совместном труде. Дети привлекаются к посильным для них поручениям: наводить порядок в игровой комнате, мыть игрушки, приводить свою одежду в порядок после прогулки, выполнять обязанности дежурного и т.п. Кроме этого, при организации хозяйственно-бытового труда Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А.П., Соколова Н. Д. рекомендуют формировать не только умения поддерживать и наводить порядок в групповой комнате, помещениях, примыкающих к ней, а также участие в организации бытовых процессов, подготовке к занятиям, прогулкам, помощь взрослым на участке: уборка листьев, сгребание снега, постройка горок, посадка растений и уход за ними [1].

Приобретенные в процессе такой деятельности умения и навыки служат основой для воспитания у детей серьезного отношения к обслуживающему труду, привычки к трудовому усилию, желанию трудиться, включаться в труд по собственному побуждению, успешно его завершать [2]. Это первые шаги в профориентации детей с ОВЗ, так как умение обслуживать себя и заботиться о себе, трудиться, помогут им в дальнейшем быть включенными в социальную жизнь и при выборе профессии. Таким образом, в процессе трудового обучения мы учим детей с ОВЗ элементарным трудовым навыкам, дети приобретают опыт предметно-орудийных действий, осваивают конкретные операции [1].

Приобретенные навыки закрепляем в сюжетно-ролевых играх, так как именно эти игры несут большое значение в формировании представлений дошкольников о профессиональной деятельности взрослых и имеют профессионально-ориентированную направленность. Интересен опыт проведения разнообразных игр, таких как: «**Кто это делает?**» – в процессе которой развиваются умения определять название профессии по названиям действий; «**Исправь ошибку**» – дети учатся находить и исправлять ошибки в действиях людей различных профессий; «**Кому что нужно для работы?**» – расширяются и уточняются представления детей о предназначении и возможностях использования предметов, материалов, инструментов, оборудования при работе людей разных профессий и др.

Ролевая игра – форма освоения ребенком, прежде всего, социальных отношений и свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам, неизменяемым условиям. Тем не менее, произвольно разыгрывая различные ситуации, дети чувствуют и поступают так, как должны поступать люди, чьи роли они берут на себя. Обучая детей сюжетно – ролевой игре воспитатели, специалисты, внимательно относятся к замыслам и стремлениям детей, не подавляя их инициативу и самостоятельность тем самым, развивая детскую изобретательность и творчество. Мы помогаем детям устанавливать дружеские взаимоотношения. В играх мы изучаем каждого ребенка, его интересы, индивидуальные способности, следим за его переживаниями, с тем, чтобы найти правильные пути и средства развития его личности, что может явиться первой ступенью профориентации ребенка-дошкольника.

В работе используются различные формы и методы, которые обогащают знания детей и помогают им в развитии игровых сюжетов: знакомство с различными профессиями (профессиями родителей) – организуется выставка фотографий, детских рисунков; проведение экскурсий и встреч с людьми разных профессий (поход в медицинский кабинет, в ателье, в библиотеку, в парикмахерскую, в магазины); проведение наблюдений, в процессе которых важно фиксировать внимание детей на тех сторонах труда взрослых, которые имеют наибольшее значение для воспитания у детей правильного отношения к труду, для формирования их собственного трудового поведения, которые способствуют накоплению ярких эмоциональных впечатлений (наблюдение за дворником, продавцом, водителем, поваром и т.д.); участие в конкурсах «Огонь друг, огонь враг», где дети познакомились с профессией пожарного; участия в выставках «Моя мама -...», «Мой папа - ...»; Рождественской ярмарки изделий сделанными своими руками совместно с взрослыми; чтение художественной литературы, отражающей общественную направленность труда взрослых; проведение бесед, рассказов о труде взрослых; составление детьми рассказов на заданные темы, связанные с наблюдениями за трудом взрослых; знакомство детей с атрибутами разных профессий; вовлечение детей в производимый воспитателями и другими сотрудниками учреждения трудовой процесс, давая детям посильные поручения, налаживая элементарное сотрудничество.

Это такие работы, которые могут быть выполнены детьми совместно с воспитателями: уход за растениями, починка игрушек, ремонт кукольной одежды, подготовка к занятиям по рисованию, работе с клеем, красками и т.п. В процесс трудового воспитания вовлекаются и другие сотрудники учреждения, например, помочь дворнику при уборке участка, или нянечке во время наведения порядка в игровых, спальнях помещениях. Приобщение к деятельности и поддержка со стороны взрослых позволяют детям преодолеть барьер неуверенности, испытать вкус совместного труда, что положительно влияет на формирование психологической готовности к нему.

Считаем важным организовывать включенное наблюдение, продолжительность которого не должна быть более 4-5 минут, чтобы не вызывать у детей перенапряжения, и после визуализации определенных действий участвовать в их повторении. Число таких занятий не ограничивается, а определяется исключительно интересом детей, желанием снова и снова наблюдать и производить.

Правильно организованное трудовое воспитание – путь к ранней профориентационной работе с детьми с ОВЗ. Для детей с ОВЗ особенно важно не только познакомиться с трудом взрослых на картинном материале, но и во время экскурсий, при проведении сюжетно-ролевой игры и т.п. Особенно важно приобретать непосредственный опыт, быть участниками процесса, своими руками создавать продукты труда. Так в работе с детьми с ОВЗ в дошкольном отделении ГБОУ Школа 1240 города Москвы проводились занятия – знакомство детей с ОВЗ методом влажного валяния, – познакомиться с ремеслом валяния – это не только развитие мелкой моторики у детей, но и развивается фантазия, аккуратность. Опыт показал, что практически все дети с интересом включались в освоение приемов изготовления разнообразных декоративных предметов способом валяния.

Очень интересна работа по изготовлению книг-самоделок о профессиях, а также работу с соленым тестом. В процессе таких занятий происходит совершенствование уровня накопленных практических навыков через продуктивную деятельность, развитие мелкой моторики рук, развитие связной речи. Это увлечение приносит помимо удовольствия и неоценимую пользу для здоровья тела и души. Таким образом, реализация программы трудового воспитания – важнейшее условие подготовки детей с ОВЗ к дальнейшему обучению.

1. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А.П., Соколова Н. Д. «Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью». – 2-е изд.,

перераб. и доп. – СПб. : КАРО, 20

2. Евтушенко Е.А. Евтушенко И.В. Совершенные подходы к образованию и социализации детей с ОВЗ и детей инвалидов. Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материал 4 Международной научно – практической конференции. М.июнь 2014г. Под редакцией И.В.Евтушенко, В.В. Ткачевой М. 2014г. С.-136-147.

3.Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. - № 1. – С. 6-22.). 2.Андреев А.С. Комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья // Сибирский учитель. – 2001г. №2.

УДК 37.072

Особенности формирования государственно-частного партнерства в образовательных комплексах

Воинов Ричард Леонардович, аспирант ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет геодезии и картографии». Забарина Александра Юрьевна, аспирант кафедры «Корпоративное управление» Финансовый университет при Правительстве РФ. Фирсова Ирина Анатольевна, д.э.н., к пед.н., профессор кафедры «Корпоративное управление» Финансовый университет при Правительстве РФ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности государственно-частного партнерства в образовательных комплексах в рамках физического развития школьников страны.

Ключевые слова: государственно-частное партнерство; особенности физического развития школьников; участники государственно-частного партнерства.

Features of the formation public-private partnership in the educational complexes

Firsova I.A. doctor in Economics science, doctor in pedagogical science professor of "Corporate governance" Financial University under the Government of the Russian Federation. Zabarina A. Yu. postgraduate student of the Department "Corporate management" Financial University under the Government of the Russian Federation. Warriors R. L. post-graduate student "Moscow state University of geodesy and cartography" .

Annotate. The article are considered features of public-private partnerships in the educational complexes within the framework of physical development in schoolchildren of the country.

Key words: public-private partnership; features of physical development of schoolchildren; participants of public-private partnership.

Привлечение партнеров для сотрудничества образования и бизнеса по различным направлениям на условиях государственно-частного партнерства является приоритетным в современных условиях. Однако проблемы несформированности отношений государственно-частного партнерства отражаются в неразвитости законодательной базы, сдерживающей взаимодействие власти, бизнеса и образовательных организаций; в неразвитости системы взаимодействия между рынком труда и рынком образовательных услуг и участниками государственно-частного партнерства; а так же в слабой проработке механизмов реализации государственно-частного партнерства в сфере образования. Так, например, в России уменьшение финансирования за счет средств госбюджета ограничивает закупку аппаратуры для мониторинга физического развития учеников. В плане закупок приборов для школ существует четкий перечень и цена (без учета ситуации рынка).

Рассмотрим особенности государственно-частного партнерства (далее ГЧП) в сфере образования.

1. Структурные особенности ГЧП. К структурным особенностям ГЧП в сфере образования необходимо отнести ограничение круга его участников. Так, участниками ГЧП могут выступать государство, ВУЗы, научные лаборатории, школы, субъекты его представляющие, субъекты бизнеса, образовательные организации и физические лица, инвестирующие образовательные организации через эндаумент-фонды. Следовательно, участниками партнерства могут считаться органы государственной власти, органы самоуправления, органы управления образованием. Определяющим субъектом ГЧП в его структуре выступают федеральные или находящиеся в ведении субъекта РФ учреждения, муниципальные образовательные организации, государственные и муниципальные организации и унитарные организации; Вузы, научные лаборатории, заводы - изготовители инновационных Российских приборов, образовательные организации и др. Следующий участник со стороны бизнес-сектора, к которому относятся коммерческие и некоммерческие организации, организации с долевым участием государства или без его участия, государственные и негосударственные образовательные организации, государственные корпорации, физические лица, фонды.

2. Особенности применения инструментов финансирования в рамках ГЧП. Инструменты финансирования государственно-частного партнерства нужно рассматривать с двух позиций: со стороны государства и со стороны частного бизнеса.

3. Особенности применения и реализации форм ГЧП, правовые особенности реализации государственно-частного партнерства в сфере образования имеют следующие позиции: законодательство в сфере образования устанавливает общее правовое поле деятельности образовательных комплексов и решает экономические вопросы их деятельности, партнерство, в законодательстве определено две основные формы государственно-частного партнерства – это контрактная и институциональная формы; порядок организации контрактной формы государственно-частного партнерства прописан нормами Гражданского кодекса РФ [1], правоспособность образовательных организаций, в том числе образовательных комплексов, определена в Законе об образовании [2], в Бюджетном кодексе РФ [3], в Законе о некоммерческих организациях [4].

Согласно действующему законодательству, образовательные организации, в том числе образовательные комплексы могут применять различные механизмы государственно-частного партнерства, т.е. заключать гражданско-правовые договора, направленные осуществление проектов и иных мероприятий, при получении финансовой поддержки, как со стороны государства, так и со стороны частного бизнеса. В качестве примера предлагается схема реализации изготовления диагностического портативного прибора для определения функционального состояния позвоночника (ВРЛ Осанкометр) ученика при диспансеризации обеспечить все медицинские кабинеты образовательных учреждений и оздоровительных центров, спортивных клубов и ДЮСШ для проведения мониторинга физического развития школьников страны.

Предложенный диагностический прибор «ВРЛ Осанкометр» (медицинский лидер), работающий по методу трехмерного лазерного сканирования, совместно с программой по обработке результатов сканирования для дифференцированной оценки осанки человека позволяет проводить массовые обследования широких слоев населения и осуществлять комплексную количественную оценку состояния не только костного скелета, но и обеспечивающих формирование осанки мышц в автоматическом режиме [5,6].

Итак, необходимо отметить важные особенности направлений ГЧП в образовательных комплексах в рамках физического развития школьников страны.

1. Описать менеджмент имущества образовательного комплекса, куда можно отнести распоряжение имуществом с учетом российского законодательства; управление имуществом, закрепленным за образовательным комплексом, осуществляемое на основе

гражданско-правовых отношений и в интересах комплекса; эксплуатация существующих объектов и имущества образовательного комплекса, и другие мероприятия, не противоречащие законодательству РФ.

2. Участие в инвестиционных проектах и целевых программах для расширения внебюджетных источников финансирования образовательного комплекса.

3. Нормативно закрепить возможность приобретения диагностической аппаратуры (ВРЛ Осанкометр) для медицинских кабинетов оборудования и иных услуг, не противоречащих Уставу образовательного комплекса на договорной основе.

4. Разрешить (в рамках нормативно-правовой базы) участие школы в формировании и финансировании технопарков, бизнес-инкубаторов, инновационно-технологических зон в инженерной, медицинской, финансовой среде.

1. Гражданский кодекс РФ [Электронный ресурс] режим доступа: <http://base.garant.ru/10164072/>.

2. ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в РФ»/Консультант Плюс Версия Проф [Электронный ресурс].- Электрон. Дан.- [М.,2015].

3. ФЗ от 12.01.1996 N 7-ФЗ (ред. от 30.12.2015) "О некоммерческих организациях"/Консультант Плюс Версия Проф [Электронный ресурс].- Электрон. Дан.- [М.,2015].

4. «Бюджетный кодекс РФ» от 31.07.1998 N 145-ФЗ (ред. от 29.12.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016).

5. Способ дифференцированной оценки осанки человека / Овчинников Н.Д., Сапунов В.Н., Егозина В.И., Воинов Р.Л. Патент РФ 2237618.

6. Программа по обработке результатов сканирования для дифференцированной оценки осанки человека / Воинов Р.Л. Свидетельство о гос. регистрации программы для ЭВМ № 2014662302 от 27 11 2014.

УДК 371

Актуальные проблемы управления качеством образования в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды

Дворядкина Ксения Сергеевна, магистрант МПГУ, магистерская программ «Менеджер в образовании», email: ks.dvoryadkina@sep.mpgu.edu.

Аннотация: В статье рассмотрены актуальные проблемы управления качеством образования в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды

Ключевые слова: управление, качество образования, образовательная среда.

Actual problems of quality management of education in the conditions of ICT - the saturated educational environment

Annotation: In article actual problems of quality management of education in the conditions of the ICT-saturated educational environment are considered.

Key words: management, quality of education, educational environment.

Развитие Российского образования обусловлено переходом к постиндустриальному обществу, характеризующемуся ростом интенсивности информационных процессов, а так же потребностью современного общества в гибких, адаптивных системах образования. Государство хочет обеспечить высокое качество образования, основанное на фундаментальности знаний и развития творческой компетенции обучающихся, соответствуя потребности личности, государства, общества, безопасности образовательного процесса и обеспечения здоровья детей при постоянном развитии потенциала работников образования. Одним из направлений модернизации образования в России является информатизация, предусматривающая обеспечение сферы образования оптимального использования современных информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в управлении качеством образования. Информатизация образования, по нашему

мнению, сможет привести к более эффективному выполнению социального образовательного заказа при условии, что создаваемые и внедряемые ИКТ будут естественным образом интегрированы в него, сочетаясь с традиционными технологиями управления. Если мы откроем ФГОС, то увидим, что Минобрнауки РФ, прописывает образовательным организациям использовать ИКТ, как средство, сервис, технологию получения новых знаний, построения уроков и т.д. Кадровый состав образовательной организации должен быть готов использовать современные ИКТ при диагностике оценивания образовательного процесса, уметь проектировать формы и методы контроля качества образования на основе применения средств ИКТ, а так же разрабатывать и использовать различные виды контрольно-измерительных материалов на основе ИКТ.

Для эффективного функционирования ИКТ - насыщенной образовательной среды, необходимо полное материально-техническое оснащение образовательной организации: аппаратно-техническое обеспечение: АРМ – учителя (ПК, интерактивная доска, проектор, документ-камера и др.); компьютерные классы, системы автоматизированного контроля качества знаний, локальная сеть, интернет; программное обеспечение АИС, системное программное обеспечение, внешние образовательные ресурсы; необходимая ИКТ-компетентность работников образования [6, с.21-22].

Для эффективного решения проблемы управления качеством образования в условиях ИКТ - насыщенной образовательной среды необходима разработка такой модели среды, чтобы подходила каждой школе и обеспечивала выполнение государственного стандарта и перехода системы образования на новый качественный уровень, соответствующий современному информационному обществу.

Таким образом, мы сможем получить необходимые сформированные компетенции у участников образовательного процесса, интегральную характеристику, отражающую степень соответствия образовательного и рабочих процессов в общеобразовательной организации, отвечающим требованиям государства, реальным достигаемым результатам, социальным и личностным ожиданиям, выраженных в критериях и показателях [5, с.6].

Наибольшую проблему управление качеством образования в условиях ИКТ - насыщенной образовательной среды приобретает на фоне его вариативности. Инновационные процессы, интегрируя традиции и новаторство, выступают механизмом разработки новых целей, содержания, форм методов, технологий организации и управления качеством образования, жизнедеятельности развивающего образовательного учреждения. Качество образования складывается из качества образовательной среды, которая включает в себя качество ресурсов, качество процессов, а так же качество результатов. Для обеспечения этого качества необходимо освоение новыми моделями управления использования ИКТ в управлении образовательным процессом.

В управленческой сфере должны расширяться связи между основным и дополнительным образованием, связи между школами, для создания современной ИКТ - насыщенной образовательной среды, где каждый из участников образовательного процесса мог бы ознакомиться с опытом коллег, поделиться своим опытом, узнать актуальные новости в сфере образования и науки, задать интересующие вопросы, предложить свои интересные идеи для организации образовательного процесса [3, с. 45-46]. Создание данного образовательного пространства обеспечит: доступ к высококачественным образовательным ресурсам; возможность проведения тестирования и оценки качества образования, с использованием специализированного программного обеспечения; переход к системе открытого образования, на основе дистанционных технологий; развитие творческой активности учащихся.

Реализация этих направлений позволит обеспечить обновления содержания образовательного процесса, способствовать возможности учащегося, выбирать и осваивать определенное содержание образования, обеспечивая его высокое качество.

Таким образом, основным результатом управления качеством образования в услови-

ях ИКТ-насыщенной образовательной среды является создание условий для эффективной реализации образовательного процесса и высокого уровня качества образования Российских школ.

1. Войнова, Н.А. Формирование ИКТ- компетентности учащихся начального профессионального образования в образовательной среде учебного заведения: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. педагог. Наук (13.00.02).

2. Ильковская И.М. Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся. Сборник материалов научно-практической конференции/ИМ. Ильковская .- Саратов.: ГАУ ДПО «СОИРО», 2015.

3. Лужецкая И.Г. Управление качеством образования в условиях реализации ФГОС. Сборник / И.Г. Лужецкая .- Петербург: ГБОУ ДПО ЦПКС "Информационно-методический центр" Московского р-на Санкт-Петербурга, 2014.

4. Овчарова М.Н. ИКТ- компетентность будущего учителя [Текст]/М.Н. Овчарова//Казанская наука.-2014.-№6.-с.178-184.

5. Осипова О.П. Особенности построения и использования региональной ИКТ-насыщенной образовательной среды в рамках дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования. «Преподаватель XXI век». – 2011. – №4. – С.45-59.

6. Покасов В.Ф. Управление качеством образования современной школы (методические материалы) // автор - состав. Покасов В.Ф., к.и.н. – Ставрополь: СКРО ПК и ПРО, 2012. – 145 с.

УДК 372.881.161.1' 367

Работа по предупреждению синтаксических интерферентных ошибок в процессе подготовки к сочинению учащихся старших классов

Зайналова Лариса Арабшаховна, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи, научный сотрудник сектора русского языка и литературы, Махачкала, email:lar99955@yandex.ru

Аннотация. Автор рассматривает некоторые аспекты предупреждения синтаксических интерферентных ошибок в процессе подготовки к сочинению учащихся старших классов. Предлагает отдельные задания, предусматривающие развитие коммуникативных навыков. Также в статье рассматриваются виды работ над ошибками.

Ключевые слова. Синтаксическая интерференция; билингв; развитие речи; коммуникативные навыки; словосочетание; предложение; текст.

Annotation. The author examines some aspects of the prevention interferential syntax errors in the process of preparing to compose high school students. It offers separate tasks to ensure the development of communication skills. The article also discusses the types of work on the bugs.

Keywords. Syntax interference; bilingual; language development; communication skills; phrase; sentence; text.

Одной из актуальных задач, стоящих перед школой, является повышение речевой культуры учащихся. Без хорошо развитой речи нет подлинных успехов в учении, нет настоящего общения, а значит, и коллективного труда. Современная программа предъявляет высокие требования к речевому развитию школьников.

Развитие речи - процесс сложный, творческий, который предусматривает обогащение памяти школьника определенным количеством слов, словосочетаний, предложений. Согласно ФГОС второго поколения, у учащихся должна быть развита способность опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать и оценивать языковые факты; школьники должны овладеть культурой устной и письменной речи, видами речевой деятельности, нормами речевого этикета; уметь применять приобретенные знания в процессе речевого общения.

У учащихся школ с русским (неродным) языком обучения чаще наблюдаются синтаксические ошибки интерферентного характера, обусловленные отсутствием предлогов, категорий рода, числа у существительных; несовпадением падежей, словообразовательных морфем, порядком слов в построении предложений [1].

В целях предупреждения синтаксической интерференции и с учетом тех билингвальных черт, которые свойственны речи учащихся, целесообразно предлагать им задания следующего характера: сопоставительное изучение грамматических категорий разных частей речи; сопоставление словосочетаний родного и русского языков; анализ текстов с выделением в них падежных форм имен существительных, имен прилагательных, не совпадающих в русском и родном языках; выборочные диктанты; словесное (устное) рисование с четким произношением окончаний существительных, местоимений, прилагательных; систематическая работа над склонением существительных, прилагательных, местоимений с фиксацией падежных окончаний; задания на дописывание пропущенных окончаний записываемых слов; работа с деформированным текстом с одновременной заменой некоторых слов синонимами; работа над изложениями, сочинениями.

Преодоление тормозящего влияния языковых клише и навыков учащихся-билинггов, основанных на закономерностях одного языка, является одной из основных задач обучения русскому языку [3]. В связи с этим особую актуальность в методике преподавания русского языка в школе с русским (неродным) языком обучения приобретает работа по предупреждению межъязыковых интерферентных ошибок.

При подготовке учащихся к сочинению целесообразно учитывать принцип взаимосвязи различных уровней языковой системы, в частности лексики и синтаксиса; в процессе языковой подготовки учащихся-билинггов показывать сочетаемостные возможности слова, нормы и условия употребления слов и словосочетаний в речи, правила построения отдельных синтаксических конструкций; проводить работу по обогащению речи учащихся разнообразными устойчивыми сочетаниями. Ученые А.А.Барсов, Ф.И.Буслаев, В.В.Виноградов, А.Х.Востоков, Л.В.Щерба считали необходимым изучение синтаксиса и лексики в их взаимосвязи.

Система работы над анализом ошибок следует строить по следующему типу: а) исправление речевых ошибок в письменных работах учащихся; б) работа над ошибками на доске с целью подготовки учащихся к самостоятельному устранению ошибок; в) работа над ошибками в паре и в группах (над отдельными ошибками; их обнаружение, обоснование выбора написания, исправление); г) система упражнений и заданий, в которых учитываются наиболее вероятные синтаксические ошибки; языковой анализ текстов на уроках русского языка (можно использовать тексты к заданиям); д) задания, предусматривающие использование синтаксических конструкций предстоящего текста, его фразеологии; ж) привитие школьникам навыков самопроверки и самостоятельного совершенствования собственных текстов.

Предупреждение речевых ошибок следует проводить целенаправленно и может включать следующие виды работы:

Исправление ошибок. Все синтаксические ошибки должны быть исправлены в устной и в письменной речи учащихся-билинггов: каждый должен усвоить правильный вариант написания слов, конструкций, построения предложения, осознать причину ошибки. Исправить ошибки можно перестроив предложение, поставив слово в словосочетании в соответствующую форму, заменив слово, зачеркнув ненужное.

Проверяя тетради учащихся с сочинением или изложением, учитель исправляет те ошибки, которые дети сами, даже с его помощью, исправить не смогут, и подготавливает к самостоятельному исправлению недочетов в коллективной или индивидуальной работе.

Предупреждение синтаксических ошибок. Предупреждение ошибок опирается на исследование типов ошибок и возможных причин их возникновения. Школьники

исправляют недочеты речи (своей или чужой) с опорой на изученный теоретический материал. Также можно предложить текст с пропущенными словами, словосочетаниями. Учащиеся вставляют необходимые конструкции в соответствующих формах.

Редактирование текста – один из активных методических приемов, который невозможен без особой познавательной деятельности учащихся. Редактирование проводится на последнем этапе урока развития речи, когда готов окончательный вариант черновика. Учащиеся заменяют конструкции, подбирают синонимичные сочетания. Устраняют неоправданную инверсию, разделяют или объединяют предложения, используют изобразительно-выразительные средства, синтаксические фигуры речи, вводят цитаты.

При обучении синтаксису работу целесообразно строить по пяти направлениям: формировать синтаксические понятия «словосочетание», «предложение», «абзац», «текст»; работа над овладением структурой предложения (сущности связи слов в словосочетаниях, над осознанием грамматической основы предложения, особенностей членов предложения); формирование у учащихся-билинггов умения пользоваться в письменной и устной речи разными по цели высказывания предложениями; развитие умения точно подбирать слова в предложении; владеть правильной постановкой знаков препинания в предложениях. Умение выделять словосочетания в составе предложений формируется постепенно, в процессе длительной тренировки, с использованием системы упражнений, направленных на то, чтобы учащиеся поняли зависимость одного слова от другого, определяли тип подчинительной связи [2].

Особенно результативными являются задания следующего характера: 1) Распространите предложения. *Наступили холода. Прохожие торопятся. Надвигается туча. Смеркается.* 2) Составить по 3-4 словосочетания со связью согласование, управление, примыкание. 3) Найдите в тексте словосочетания со связью управление. Задайте вопросы к зависимым словам. 4) Разделите представленный сплошной текст на абзацы. Выделите в каждой части грамматическую основу. 5) Составление плана текста. Выделение в нем главных и второстепенных членов.

В процессе работы над сочинением эффективным средством формирования коммуникативных навыков является максимальное приближение речевой ситуации к естественным условиям. Уроки развития речи требуют от учащихся активности, увлеченности, креативности.

Наиболее часто встречающиеся ошибки нарушения употребления предлогов и предложно-именных конструкций: смешение падежных и родовых окончаний; пропуски предлогов; смешение предлогов; употребление предлогов не в том значении, какое характерно им; употребление лишнего предлога; смешение приставки и предлога; нарушение норм сочетания предлога с падежной формой слова. Основными причинами нарушения норм употребления предлогов и предложных конструкций русского языка в связной речи следует считать несоответствие предлогов русского языка и послелогов родного языка учащихся, отсутствие в родном языке разных типов склонения. Эффективными приемами объяснения нового материала являются сопоставление конструкций родного и русского языков, сравнение синтаксических форм, анализ межъязыкового сопоставления. Учет особенностей родного языка предоставляет возможность прогнозировать возможные интерферентные явления и наметить специальные задания по ее предупреждению. К примеру, при изучении падежной системы рекомендуются различные задания: постановка вопроса от главного слова к зависимому: увидеть (кого?) друга и т.д.; распространение словосочетаний и составление с ними предложений: читает (что)? - стихотворение; любит (кого)? - брата; рисует (чем)? - красками. Отец читает газету, а мама любит вышивать нитками; выделение в предложениях словосочетаний со связью согласование и управление. При этом наиболее приемлемыми считаем использование следующих методов формирования речевых навыков: объяснительный; проблемно-поисковый; метод обобщения или закрепления

полученных знаний. Особое внимание при составлении синтаксических конструкций (словосочетаний и предложений) необходимо уделить определению рода по значению, распознаванию рода по окончанию, определению рода имен существительных на мягкий знак и шипящий [4].

Для предупреждения и преодоления устойчивых ошибок в образовании и употреблении категории падежа рекомендуем задания типа: 1. Определить род выделенных существительных. Дописать окончания. В тундре я видел *волк*..., преследовавших табунки кочующих северных *олень*... Волки выполняют возложенную на них *природ*... жестокую, но подчас и полезную роль. Известно, что находящиеся под *охран*... человека домашние олени часто болевают *заразн*...копытной *болезнь*... и погибают. У диких *олень*... этой *болезнь*... не наблюдали.

Также результативна работа над предупреждением и преодолением синтаксической интерференции при учете следующих факторов: проведение целенаправленной работы по предупреждению и преодолению межъязыковой синтаксической интерференции на основе специально разработанных заданий [5]; учет сходств и различий между типами связи слов в словосочетании и предложении родного и русского языков. Итак, исправление и предупреждение синтаксических ошибок в письменной и устной речи учащихся проводится на основе их классификации, определения конкретных типов ошибок, изучения причин возникновения каждой ошибки. Ввиду того, что все грамматические формы функционируют в связной речи, практическая направленность обучения русскому языку в общеобразовательной школе требует систематической работы над синтаксисом (словосочетанием и предложением).

1. Зайналова Л.А., Расулова Р.М. Некоторые аспекты возникновения и изучения интерференции. // Начальная школа. - 2013. - № 7(1-112). - С.89-93.

2. Зайналова Л.А. Проблемы общей классификации интерференции. //Русский язык в школе. - 2015. - № 5. Стр. 30-34.

3. Зайналова Л.А. "Влияние содержания учебников русского языка, используемых в дагестанской школе на предупреждение и преодоление интерферентных ошибок в речи учащихся-билинггов"// Материалы конференции «Русский язык в иностранной аудитории – теория, практика, цели и результаты преподавания». – Лодзь (Польша). [-350 с.].

4. Зайналова Л.А. Классификация интерферентных ошибок в речи учащихся-билинггов и пути их преодоления. / «Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы» (24-25 мая 2014 г.) - Тайбей (Тайвань).

5. Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XVI: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». //Особенности использования предлогов в поэтических произведениях белорусского поэта Артура Мехтиева и послелогов в творчестве лезгинских поэтов Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. М.: МАКС Пресс, 2015 г.– С.234-236,

6. Хабибуллина, А.З. К разграничению понятия «интерференции» в лингвистике и литературоведении / А. З. Хабибуллина. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1997. – С. 104–106.

УДК 373.3/.5

К вопросу определения цели урока

Иванов Юрий Александрович, к.п.н., доцент, УО «Брестский государственный университет им. А.С.Пушкина» географический факультет, доцент кафедры географии и природопользования, Брест, Республика Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению и формулировке целей и задач урока географии. Основной акцент в статье делается на целесообразность определения и формулировки когнитивных (образовательных) целей урока. Приводится пример определения цели и задач урока по теме конкретного урока географии.

Рассматривается проявление цели урока в аспекте формирования опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к объектам географической среды в процессе взаимосвязанной учебной деятельности учителя и учащихся на уроке географии.

Ключевые слова: цель урока; глобальные цели; этапные цели; локальные цели; образовательный процесс; диагностичность; компоненты содержания; интериоризация.

On the question of determining the purpose of the lesson

Yuriy Aleksandrovich Ivanov, PhD, Associate Professor, Brest State University. Pushkin, Faculty of Geography, assistant professor of geography and nature Management, Brest, Belarus

The article discusses approaches to the definition and formulation of the goals and objectives of the lesson of geography. The main focus of the article is on the appropriateness of the definition and formulation of cognitive (education) goals of the lesson. An example of the definition of the purpose and objectives of the lesson on a specific geography lesson. We consider the expression of lesson objectives in terms of formation of experience of creative activity and experience emotional and value attitude to the objects of the geographical environment in an interconnected learning activities of the teacher and students in the classroom geography.

Keywords: the purpose of the lesson; global goals; stages of purpose; local purposes; educational process; diagnosticity; content components; internalization.

Определение и формулировка цели (целей) урока является одним из сложнейших педагогических действий при разработке учителем плана-конспекта или плана урока. Особенно сложным это действие является для студентов, проходящих педагогическую практику и для молодых учителей. Это вполне понятно, так как это действие является основным направлением исследований педагогики и частных методик. Сложность определения и формулировки цели урока определяется и тем, что цель урока – это центральная, стержневая педагогическая категория, связывающая воедино все основные компоненты образовательного процесса на уроке, и в значительной степени детерминирующая его результат.

Общеобразовательное учебное заведение, а вместе с ним и учитель получают социальный заказ общества, в виде стратегических (глобальных) целей образования определенных в Республике Беларусь в Статусе об образовании. Далее эти цели конкретизируются в аспекте каждого предмета учебного плана, в том числе и географии в таких нормативных документах как Концепции образовательного предмета, Стандарте и учебных программах (этапные цели).

Реализация глобальных и этапных целей образования находит свое выражение в целях уроков (локальные цели) и в процессе взаимосвязанной учебной деятельности учителя и учащихся по их достижению. Таким образом, можно выстроить соответствующую иерархию целей образования: от глобальных стратегических целей всей образовательной системы к целям учебного предмета и далее к локальным целям каждого урока.

Следовательно, как для учителя, так и для студента проходящего педагогическую практику, цель урока должно выступать в качестве главного вида деятельности при подготовке к уроку. В практике работы учителей мы часто наблюдаем так называемый триединый подход к определению и формулировке цели урока. В педагогической практике довольно прочно утвердилось мнение, что цели урока должны отражать реализацию основных функций образовательного процесса: обучающую (образовательную), воспитательную и развивающую. А поэтому, каждый урок должен быть направлен на достижение такой триединой цели. Мы ни в коем случае не пытаемся опровергать это требование, но считаем, что данное требование находит свое выраже-

ние в глобальных целях образования, сформулированных, как было сказано выше, в соответствующих законодательных и нормативных документах об образовании. Однако общеизвестно, что глобальные цели недиагностичны и, как правило, недостижимы, и попытка учителя «привязать» эти цели к конкретному уроку вызывает значительные затруднения.

Общепринято, что цели урока должны определять реализацию компонентов содержания темы предстоящего урока и ориентировать деятельность учителя и учащихся на их усвоение. Как известно, конкретными компонентами содержания образования в соответствии с требованиями учебных программ являются: знания и умения. Следовательно, и цель урока должна быть сформулирована в аспекте тех знаний и умений, которые определены учебной программой для усвоения учащимися.

Цель – это образ желаемого результата, который планирует получить учитель на данном уроке. Результатом урока является, прежде всего, прирост знаний и умений. И если учитель определяет в соответствии с требованиями учебной программы, какие знания и умения должен усвоить ученик на уроке, то при подготовке к уроку он должен это зафиксировать в формулировке его целей. В этом отношении формулировку целей урока уместно начинать со слов *сформировать знания* и далее определить, какие именно знания необходимо сформировать у учащихся. При этом в формулировке целей урока должны присутствовать слова, определяющие тему урока, а глагол *сформировать* должен иметь совершенный вид и отвечать на вопрос: «*что сделать?*». Совершенный вид глагола *сформировать* определяет конечную цель урока, какие знания должен усвоить ученик.

Если, при определении цели урока, глагол будет иметь несовершенный вид и отвечать на вопрос «*что делать?*», то, при такой постановке вопроса цель урока будет определять не результат урока, а процесс деятельности учителя и учащихся на уроке. Глагол, с которого будет начинаться формулировка цели урока, приобретет в таком случае вид не определяющий результат урока: *формиование*, а не *сформировать*. Возможен вариант, когда вторым словом в формулировке цели урока может быть термин «понятия». Тогда цель урока может начинаться словами: *сформировать понятия* о ..., и далее по теме урока.

Приведем пример определения цели урока при изучении школьного курса географии по теме начального курса географии: «Форма и размеры Земли. Изображение земной поверхности на глобусе. Градусная сетка. Часовые пояса». По данной теме цель урока в аспекте изложенных в статье дидактических подходов к ее определению и формулировке может быть следующей: «*Сформировать знания о форме и размерах Земли, об особенностях изображения земной поверхности на глобусе, о градусной сетке и часовых поясах*».

Цели урока, сформулированные таким образом, определяют стратегическую направленность урока. Тактическую же направленность урока определяют задачи урока в аспекте того, что ученики должны знать и что они должны уметь. Выделив в содержании изучаемой темы единицы знаний и умения заданных учебной программой для усвоения учащимися, учитель формулирует задачи урока, решение которых определяет деятельность учителя и учащихся по достижению целей урока.

Допустим, задачи в аспекте когнитивных целей урока по теме «Форма и размеры Земли. Изображение земной поверхности на глобусе. Градусная сетка. Часовые пояса» могут быть следующими.

Ученики должны знать: особенность формы Земли и ее основные размеры; назначение глобуса, особенность его масштаба; понятие градусной сетки, параллели, экватора, меридиана, нулевого меридиана, географических полюсов; понятие часового пояса. Ученики должны уметь: определять расстояние на глобусе; показывать на глобусе элементы картографической сетки; определять стороны горизонта, полушария земного шара; определять по часовым поясам время для каждого пункта на земной поверхно-

сти. Определяя и формулируя цель и задачи урока в таком аспекте, мы реализуем важнейшую особенность целей уроков: конкретность, достижимость, осознанность целей урока учениками и их диагностичность. В подтверждении необходимости соблюдать данные условия уместно привести одну восточную мудрость: «Достижимо то, что измеримо, наоборот: то, что измеримо, то и достижимо, но что неизмеримо, то и недостижимо».

Что же касается определения цели урока по формированию таких компонентов содержания как опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, а в аспекте содержания курсов школьной географии к объектам географической среды, то они в формате содержания школьного курса географии не определены соответствующими нормативными документами. Такой компонент содержания географического образования определяет формирование творческого мышления учащихся. Направленность учебной деятельности на уроке по осуществлению данного компонента содержания реализуется процессом эвристического вида обучения при проведении творческих уроков географии. Следовательно, сформулировать конкретные цели и задачи урока по формированию у учащихся опыта творческой деятельности не представляется возможным.

Что касается социального аспекта целей урока – формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к объектам географической среды то учителю необходимо учитывать то обстоятельство, что взаимосвязанная учебная деятельность учителя и учащихся на уроке географии по формированию эмоционально-ценностного отношения к объектам географической среды интериоризируются (преобразуются) во внутренние качества и свойства личности учеников.

В результате этого процесса у учеников формируется не только знания о необходимости ценностного отношения к изучаемым объектам географической среды, но и внутреннее убеждение в необходимости такого поведения которое формируется процессом изучения курса географии практически на каждом уроке. Такая ориентация по определению и формулировке цели и задач урока по нашему мнению в большей степени отвечает возможностям разработки конкретных видов деятельности учителя и учащихся на уроке и исключает ситуацию рассогласованности целей, задач, взаимосвязанной учебной деятельности учителя и учащихся и результатов обучения.

1. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. 240 с. (Серия «Системные основания образовательной технологии».)

2. Иванов, Ю.А. Методика преподавания географии : учеб.-метод. комплекс /Ю.А. Иванов ; Брест. гос ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 213. – 290 с.

3. Ресурсы развития современного урока: материалы XI международной научно-практ. конференции, 12-16 октября 2008 года, г. Киров: в 4 ч. Ч. 4 (М – Я). Из опыта работы. – Киров: КИПК и ПРО, 2008.

УДК 371.

Духовно-нравственное воспитание как основа развития личности

Игнатьева Елена Евгеньевна, к.п.н., ГБОУ Школа №2006, заместитель директора, г.Москва, email:elena_ignatyeva@bk.ru

Аннотация. Организация духовно-нравственного воспитания детей осуществляется через вовлечение обучающихся в различные направления деятельности: через обще-школьные и классные мероприятия, систему дополнительного образования, факультативные курсы, систему классных часов, различные конкурсы, викторины, индивидуальную работу с каждым школьником. Воспитание сильной личности невозможно без духовно-нравственной базы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; совесть; долг; ответственность; гражданственность; патриотизм; нравственный облик.

Spiritual and moral education as a value basis of the personality development

Ignatyeva Yelena Yevgenyevna, PhD, The Deputy Director of Moscow State School № 2006

Abstract. The organisation of spiritually-moral education of children is carried out through involving students in various types of activity: through school and class actions, extra education system, facultative courses, system of class lessons, various competitions, quizzes, individual work with each pupil. Education of the strong personality is impossible without spiritually-moral base.

Key words: spiritually-moral education; conscience; debt; belief; responsibility; civilization; patriotism; moral shape.

Духовно-нравственное воспитание является одним из самых высокогуманных и глубоких чувств, закреплённых веками и тысячелетиями, воодушевляющих людей на самоотверженную деятельность на благо своего народа. Духовно-нравственное воспитание - сложный и многогранный процесс, включающий педагогические, социальные и духовные влияния. С точки зрения педагогической теории процесс духовно-нравственного воспитания представляет собой совокупность целенаправленных и последовательных взаимодействий ученического и педагогического коллективов в их личной форме.

Под «духовно-нравственным воспитанием» понимаем процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, кротости, милосердия), нравственной позиции (способности к развитию добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и отечеству, проявления духовной рассудительности, доброй воли)» [6]. Главную задачу воспитания составляет духовно-нравственное влияние. О приоритете духовно-нравственного воспитания с замечательной ясностью и образностью высказался И.Г. Песталоцци, назвав его морем бесконечной силы совершенной любви. Научить ребенка любить, явить ему примером, словом и делом всю высоту, глубину и полноту этого поистине Божественного чувства, - такова миссия духовно-нравственного воспитания.

Человек встает на путь к «духовному», когда пытается найти первый и изначальный смысл этого понятия Л.Н. Толстой считал духовность специфическим человеческим свойством, благодаря которому он объяснял связь конечного с бесконечным, вечным, с Богом, с истиной. Цель воспитания и образования, по Толстому, должна заключаться в том, чтобы способствовать наибольшей гармонии нравственных качеств, которые дети носят в себе. Защищая теорию свободного воспитания, Л.Н. Толстой, придавал большое значение нравственному и патриотическому воспитанию детей.

Процесс духовно-нравственного воспитания - динамичный и творческий, в ходе которого воспитатели вносят коррективы на основе углубляющегося знания учащихся, социальные условия, биологические факторы, неорганизованное общение, однако решающую роль играет здесь педагогическое, личностно-ориентированное взаимодействие, поскольку оно в наибольшей степени осмысленно и управляемо.

Социальный заказ государства на воспитание человека современного образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за себя, за свою страну.

Одной из приоритетных задач образовательного учреждения является сохранение и развитие духовного потенциала каждого школьника. Воспитание личности - это, прежде всего, пробуждение интереса к целям и смыслу своего существования, существования других людей, человеческого общества. С раннего детства в душу ребенка должны закладываться основные жизненные принципы, помогающие ему стать личностью,

занять достойное место в жизни. Процесс воспитания способствует обогащению внешнего и внутреннего мира, так как ребенок это достаточно открытая система. Он имеет два вектора развития (как в сторону добра, так и в сторону зла). Нельзя не согласиться, что культура, дружелюбие и творчество способны вывести ребенка на дорогу добра. Современная школа видит перед собой цель - воспитать нравственного человека, способного к принятию ответственных решений и к проявлению нравственного поведения в любых жизненных ситуациях. Нам сегодня как никогда необходимо воспитать у детей духовную красоту и благородство, сердечность, культуру чувств, человечность, ответственность, доброжелательность.

Организация духовно-нравственного воспитания детей в стенах общеобразовательных учреждений, осуществляется через включенность обучающихся в различные направления деятельности: через классные и общешкольные мероприятия, систему дополнительного образования, факультативные курсы, систему классных часов, различные конкурсы, викторины, индивидуальную работу с каждым школьником и многое другое.

Важным фактором развития духовности выступает среда образовательного учреждения. Психологический климат школы с духовно - нравственной ориентацией характеризуется тем, что в отношениях учителей доминирует диалогичность, эмпатичность, толерантность, преобладает атмосфера нравственности и открытости при решении проблем; редкие конфликты преодолеваются, не нарушая общей дружеской атмосферы школы. Имеет место поддержка инициатив и новаторства учителей и самостоятельности учащихся, стремление разбираться в предложениях и инициативах коллег, желание применить лучшие находки в собственной практике.

Безусловно, эффективность работы с духовно-нравственным потенциалом ребенка зависит от педагога: его взглядов на жизнь, его личностно-профессиональной культуры, умения понимать и любить детей, веры в возвышающую силу воспитания. Миссия педагога состоит в том, что он открывает духовный потенциал, помогает растущему человеку понять силу своего духа, свои человеческие возможности, сохранить свое человеческое достоинство, стимулирует и наполняет ценностным содержанием духовные усилия по осмыслению окружающего мира и себя в нем. В современной школе учитель выступает в качестве носителя определенных норм и мировоззренческих позиций.

В исследованиях Н.Е. Щурковой отмечается, что профессиональное назначение педагога состоит в том, чтобы организовать процесс формирования личности, деятельность нуждается в предвидении результата. Цель – исходный компонент деятельности, которая придает смысл активности субъекта, инициирует его энергию, обогащает содержание жизни.

Воспитательная деятельность учителя - это целенаправленный, заранее спланированный и организованный процесс взаимодействия с ребенком. В результате взаимодействия выявляются педагогические условия, способствующие превращению управляемых воспитательных воздействий в самоуправляемые саморегулируемые процессы, обеспечивающие формирование самопознания и духовно-нравственного самовоспитания школьников.

По мнению Ш.А. Амонашвили, «личность рождается в борьбе с самим собой, в процессе самопознания и самоопределения, а педагог должен быть нацелен на то, чтобы направить ребенка на путь своего становления и помочь ему одержать победу в этой нелегкой борьбе» [5].

В трактате «Школа Жизни» Шалва Александрович напишет: «Ребенок не может не развиваться - духовно, нравственно, умственно, физически (разумеется, и в других сферах тоже, известных или не известных нам). «Стихийное стремление к развитию есть природное состояние Ребенка; развитие природных возможностей происходит в процессе преодоления противоречий и трудностей. Задача педагогическая заключа-

ется в том, чтобы создать необходимый образовательный процесс, который даст возможный простор для удовлетворения Ребенком страсти к развитию» [6].

Формирование самостоятельной духовно-ценностной позиции, т.е. ясных представлений об «абсолютных», высших ценностях, - процесс длительный, который требует постоянного диалога учителя с учеником. Преподаватель не просто сообщает ученику материал, он учит его жизни и через свое отношение к жизни, и своим собственным поведением и взглядами. Диалог является важнейшей частью воспитания современного человека. «Духовное воздействие - это не воздействие знанием, не воздействие информацией. Дух нельзя ни передать, ни усвоить. Но можно пробудить духовное томление - и дух не замедлит явиться. Он явится, как потребность чувствовать мир не бессмысленным. И если это начало в человеке есть, все остальное действительно приложится» [7].

Цели воспитания - это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Процесс формулировки таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого.

В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают: «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом); «истину» как руководство при оценке действий и поступков; «красоту» во всех формах ее проявления и созидания. Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеобозначенным ценностям, степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств и их иерархией в структуре личности. Моральные нормы вплетены в повседневную жизнь человека и общества. Они воспроизводятся своеобразно в каждом обществе и проявляются через поступки конкретных людей, принятие или непринятие обществом тех или иных ценностей. Нравственные ценности не могут быть навязаны человеку извне. Они обусловлены историей общества, традициями и, что принципиально важно, личным отношением индивида к этим транслируемым через века принципам.

В процессе воспитания происходит овладение культурой общества, ее духовными ценностями, их интериоризация, то есть преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности (Л.С.Выготский), а также экстериоризация, то есть преобразование внутренних структур психики в определенное поведение (действие, высказывание и т.д.). Поэтому мы говорим не только об усвоении культуры, но и ее освоении - активном обогащении каждым субъектом воспитания. В детском возрасте формируется базовая культура личности, без которой немислима духовно развитая личность. Содержание базовой культуры складывается из культуры жизненного самоопределения, интеллектуальной и физической культуры, культуры общения и культуры семейных отношений, экономической, политической (демократической), правовой, экологической, художественной культуры, культуры труда и т.д. элементов культуры тех отношений, в которые вступает человек в процессе своей жизни. В целом, как отмечает О.С. Газман, культура личности - это гармония культуры знания, культуры чувств и культуры творческого действия.

По мере становления личности к воспитанию добавляются еще и процессы самовоспитания, самообразования. Самостоятельная, углубленная работа над своими взглядами, над уровнем своих знаний делают доступными для личности сложнейшие творения человеческого духа, открывают перед ней ясную дорогу творчества в избранной ею сфере деятельности - научной, практической, организационной.

Специфической особенностью процесса духовно-нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а его результаты отсрочены во времени.

Писатель и педагог С.Л. Соловейчик пишет: «Воспитание - это обучение нравственной жизни, то есть обучение нравственным средствам. Воспитывая детей, мы учим их добиваться своих целей за свой счет, пользуясь лишь нравственными средствами. Нравственность (определяемая вопросом «за чей счет?») указывает нижнюю границу возможных для человека действий и поступков; через требования нравственности переступить невозможно. Нравственность - граница дозволяемого совестью [5].

А верхней границы нет, вверх духовность, а она бесконечна. У человека любые выборы, кроме тех, которые связаны с затруднениями для другого человека. Будет нравственность, почти наверняка будет духовность; не будет нравственности - не будет ничего, никакого воспитания». Идеи выдающихся педагогов и мыслителей разных поколений не утратили своего значения и могут быть применимы в современных условиях с учетом современной жизни.

Основы воспитания в наше время должны составлять духовные нормы и традиции, умножающие богатство отечественной культуры. Необходимо строить содержание образования и технологии обучения таким образом, чтобы у учащихся в ходе учебной работы естественным путем формировалось представление о ценностях отечественной духовной культуры и прежде всего - любовь к Родине и готовность служить ей. Школьнику необходимо чувствовать, что он гражданин России, что особенно сложно в современных условиях идеологического кризиса.

1. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: Учебное пособие. - Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. - 320с.

2. Лыкова В.Я. Последовательно и гармонично: преемственность в воспитании. - Смоленск: СГИИ, 2001. - с.69.

3. Петракова Т.И. Психолого-педагогические условия эффективного использования гуманистических ценностей образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков. М.: 1999, Дисс. д.п.н.

4. Подласый И.П. Педагогика: в 3-х кн., 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика»/И.П. Подласый. - 2-е изд. испр. и доп. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 463с.

5. Соловейчик. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. - 224 (Антология гуманной педагогики).

6. Ш.А. Амонашвили. Педагогическая симфония. - М.: 2002с.193.

7. Ш.А. Амонашвили. Школа жизни. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. - 80с.

УДК-37

Актуальность независимой оценки качества образования в современных условиях

Кошлай Галина Павловна, студентка магистратуры кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, завуч по воспитательной работе, учитель биологии, ГБОУ Школа № 1948, e-mail: galimos@bk.ru

Аннотация: Данная статья поднимает вопрос актуальности независимой оценки качества образования в современных условиях в рамках действующего законодательства РФ. Раскрывает структуру, рассматривает общие критерии и результаты независимой оценки качества образования.

Ключевые слова: качество образования; независимая оценка качества образования; независимая оценка качества подготовки обучающихся; независимая оценка качества образовательной деятельности организаций.

The actuality of independent evaluation of the quality in education

Koshlay Galina Pavlovna, a Master Degree student, chair of Education System Management, the Moscow State University of Education (MSPU), a deputy director, a biology teacher, the State Education Institution School 1948

Annotation: This article is on the issue of the actuality of independent evaluation of the quality in education in modern times according to the current legislature of the Russian Federation. The article covers the structure, the common criteria and the results of the independent evaluation of the quality in education.

Key words: the quality in education; the independent evaluation of the quality in education; the independent assessment of students' preparation; the independent evaluation of the educational activities.

В настоящее время все участники отношений в сфере образования, которыми являются обучающиеся, их родители или законные представители, педагогические работники, а также федеральные государственные органы власти, органы власти субъектов РФ, работодатели и их объединения заинтересованы в получении качественных образовательных услуг. Согласно закону 273-ФЗ качество образования рассматривается как комплексная характеристика деятельности, которая выражает степень соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, включая степень достижения планируемых результатов образовательной программы [1].

Для определения качества образовательных услуг в международной практике существуют и реализуются процедуры независимой оценки качества образования, формирующие рейтинги образовательных организаций, предоставляющие образовательные услуги. Данные рейтинги востребованы, так как являются одним из основных инструментов управления качеством образования. В этой связи возникает потребность в независимой оценке качества образования, которая определена нормативно-правовыми документами.

Впервые на законодательном уровне вводится понятие «независимая оценка качества образования» (ФЗ-273 ст. 95), которая направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ. Согласно ФЗ №256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» независимая оценка качества образования представляет собой независимую оценку качества подготовки обучающихся и независимую оценку качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Рассмотрим, что понимается под независимой оценкой качества подготовки обучающихся. По нашему мнению, это не что иное как оценочная процедура, которая позволяет получить информацию об уровне освоения обучающимися образовательной программы или ее частей, предоставление участникам отношений в сфере образования информации о качестве подготовки обучающихся. Данная оценочная процедура регламентируется Письмом Минобрнауки РФ от 03.04.2015 г. № АП-512/02 «О направлении Методических рекомендаций по НОКО» (вместе с «Методическими рекомендациями по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность», утв. Минобрнауки России 01.04.2015) и определяет соответствие качества подготовки обучающихся требованиям реализуемых программ, выявляет факторы, влияющие на качество подготовки обучающихся, рассматривает не только уровень образовательных достижений различных групп обучающихся, но и динамику изменения качества подготовки обучающихся, определяет степень эффективности применяемых управленческих решений и создает необходимую базу информационно-аналитических материалов для принятия эффективных управленческих решений на различных уровнях системы образования,

направленных на повышение качества подготовки обучающихся.

Вторым компонентом независимой оценки качества образования является независимая оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, которая осуществляется с целью предоставления участникам отношений в сфере образования информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации. Данная оценка позволяет ориентировать потребителей образовательных услуг при выборе образовательной организации или программы для получения образования, соответствующего их интересам, потребностям и возможностям, не только обеспечивает открытость и доступность информации о деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, но и обоснованное принятие управленческих решений и разработки программ и мер повышения качества образовательных услуг, а также повышает конкурентоспособность организаций, осуществляющих образовательную деятельность и реализуемые ими образовательные программы.

Для проведения процедуры независимой оценки качества образования впервые ФЗ от 21.07.2014 г. №256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» определены общие критерии независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, которые включают открытость и доступность информации об организациях, осуществляющих образовательную деятельность, а также доброжелательность, вежливость, компетентность работников и удовлетворенность качеством образовательной деятельности организаций, показатели к которым устанавливаются Федеральными органами исполнительной власти, осуществляющими функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Результаты, проведенных процедур могут быть представлены в форме рейтинга, ранжирования, таблицы лиг, топов лучших образовательных организаций, или аналитических материалов. Таким образом, независимая оценка качества образования позволяет обеспечивать открытость и объективность, что позволяет координировать действия всех участников отношений в сфере образования, совершенствовать содержание и способы организации образовательного процесса в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, а также разрабатывать мероприятия по повышению эффективности, качеству и доступности образовательных услуг.

УДК371. 388

Механизмы управления развитием учебно-познавательной компетентности учащихся

Нейман Наталья Анатольевна, магистрант 2 курса Московского педагогического государственного университета, email:maalox1977@yandex.ru

Аннотация: В статье рассмотрены механизмы управления развитием учебно-познавательной компетентности учащихся.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетентность; внутришкольное управление.

Neyman Natalia A. 2 undergraduate course at Moscow State Pedagogical University

Summary: in article mechanisms of management development of educational and informative competence of pupils are considered.

Keywords: educational and informative competence; intra school management.

В качестве объектов управления могут выступать разнообразные системы, в том числе и социальные институты. В связи с этим система образования на различных ее организационных уровнях (районная, муниципальная, региональная, федеральная)

также выступает в качестве объекта управления. В отношении школы, как объекта управления, чаще всего используют термин «внутришкольное управление». Это целостная система, структурными элементами которой являются педагогический процесс, классно-урочная система, воспитательная работа школы, профориентация школьников, психолого-педагогическое и социальное сопровождение.

Для реализации управления развитием учебно-познавательной компетенции необходимо определить методологическую основу этого процесса. Ю.А. Конаржевский в отношении методологии управления в образовании считал, что «внутришкольное управление должно опираться на определенный метод, который в самом общем значении можно охарактеризовать как способ достижения цели, как определенным образом упорядоченную деятельность»[3].

Компонентами методологии управления образовательным процессом, с точки зрения С.Г. Воровщикова, являются: учебно-методическое обеспечение, управленческое сопровождение, совокупность закономерностей и связей между элементами педагогического процесса, принципы внутришкольного управления. [1].

Целью управленческого сопровождения выступает координация деятельности педагогов-предметников, учителей дополнительного образования, начальной школы, педагогов-организаторов, классных руководителей, которые выступают в роли организаторов учебно-познавательной активности учащихся. На основании этого можно сделать вывод о том, что управленческое сопровождение предполагает: наличие научно обоснованной модели или методической системы формирования учебно-познавательной компетентности учащихся; наличие научно обоснованных технологий реализации этой модели; наличие научно и практически обоснованных инструментов оценки и контроля формирования учебно-познавательной компетентности во всех ее компонентах [4].

Управление развитием учебно-познавательной компетентности учащихся носит инновационный характер. На данный момент в практике применения компетентностного подхода в образовательном пространстве возникает большое количество задач, которые не имеют решения, являясь нестандартными и не имеют алгоритмических ответов. На основании вышеперечисленного можно сделать вывод, что внутришкольное управление осуществляется путем реализации взаимодействия управленческих функций, нацеленных на решение конкретных проблем образовательного процесса.

Для управления развитием учебно-познавательной компетентности в рамках такого подхода необходимо рассмотрение этого процесса как проблемы, которую необходимо решить, используя целевое стратегическое планирование, контроль реализации запланированных мероприятий, оценку полученных результатов, регулирование внешних и внутренних условий протекания развития учебно-познавательной компетентности. Программно-целевой подход ориентирован на разработку и внедрение целостных программ управления, в которых структурно в системе представлены все субъекты и объекты управления, цели управленческой деятельности, средства и формы управления, ожидаемый результат. Это позволяет представлять все управление развитием компетенций учащихся представлять в основном в виде подготовки проектов, которые определяют цели того или иного педагогического процесса и обеспечивают его управляемость.

Программа развития, как правило, направлена на решение приоритетных, наиболее актуальных проблем школы, требующих интеграции усилий всего коллектива. В связи с этим программно-целевое управление является достаточно эффективным при разработке системы управления развитием учебно-познавательной компетентности учащихся в школе.

В любой программе можно выделить следующие компоненты: информационно-аналитический – в нем обосновывается актуальность проблемы, на решение которой направлена программа, предоставляется информация об актуальной околупроблемной ситуации; целевой компонент – в нем определяются цели программы, всех ее струк-

турных частей, представлены общие идеи и ценностные ориентиры; ресурсный компонент – в нем зафиксированы ресурсное обеспечение, средства и методы достижения целей программы.

Отличительной чертой программы развития должно быть вовлечение в процесс управления не только непосредственных руководителей и администрацию школы, но и самих педагогов, как основных организаторов учебно-познавательной деятельности учащихся. В результате активизации педагогов происходит отказ от стереотипизированной консервативной образовательной системы, педагогическая деятельность приобретает креативный исследовательский характер, поисковая активность в которой направляется на достижение максимально эффективного результата, развитие и саморазвитие всех субъектов педагогического процесса.

Итогом коллективной реализации программ управления развитием учебно-познавательной компетентности учащихся становится развитие сплоченности, чувство команды, что существенно облегчает координацию и организацию деятельности всех ее участников. В управлении учебно-познавательной компетентностью выделяют: консалтинговый компонент, который предусматривает организацию взаимодействия школы со специалистами различных областей в решении проблем развития учебно-познавательной компетентности учащихся; системный компонент, который предусматривает рассмотрение учебно-познавательной компетентности как сложного системного образования, интегративное качество которого возникает благодаря взаимодействию его компонентов; технологический компонент эффективен, так как в его контексте процесс управления рассматривается с позиции инструментов его реализации, средств осуществления управления. Разработка системы управления развитием именно ключевых компетентностей учащихся предполагает участие большого количества специалистов: учителей-предметников, учителей, ведущих курсы гносеологической направленности (элективные метапредметные курсы развития проектной, исследовательской деятельности учащихся), педагога дополнительного образования, научные консультанты, классные руководители, родители и сами учащиеся.

Для эффективного выполнения управленческих функций необходимо координировать и согласовывать действия всех этих участников процесса. Важно не просто указать наличие связи, но и раскрыть содержание и направленность этой связи между компонентами управленческой системы. Для реализации реального управления развитием компетентности необходимо четко определить последовательность, преемственность взаимодействия в педагогическом коллективе, зафиксировать эту структуру, информировать и разъяснить ее всем участникам процесса, апробировать в реальном образовательном процессе. Становится актуальной разработка документа, в котором вся эта модель будет определена и разъяснена. С.Г. Воровщиков в качестве такого документа предлагает дидактический регламент развития учебно-познавательной компетентности [2].

В целом данный документ должен включать в себя пояснение его назначения (регламент, направленный на совершенствование учебно-познавательной деятельности), идеологическое обоснование и ценностно-смысловое содержание направленности этой деятельности, саму модель развития учебно-познавательной компетентности, структуру учебно-методического обеспечения, сопровождения, принципы и закономерности педагогического управления. Рекомендуется также как свидетельство результативности и ориентир включать в регламент портфолио образовательных достижений учащихся.

Тем самым закладываются основы новой образовательной парадигмы, знаменующей собой переход школы от декларации «учись учиться» к реальному освоению учениками целостной системы методов познания.

Формальным обозначением принятия идеологической основы дидактического регламента является его обсуждение и утверждение на педагогическом совете, так как для продвижения инновационных компонентов в педагогической системе необходим энту-

знание и убежденность всего педагогического коллектива. Таково содержание основных частей дидактического регламента, который обеспечивает взаимосвязь нормативного, содержательного, методического и организационного компонента в системе управления развитием учебно-познавательной компетентности учащихся. Данный документ как основной стандарт деятельности по развитию учебно-познавательных компетенций обеспечивает совершенствование качества содержания и процесса образовательного процесса, повышает уровень учебно-методической компетентности педагогов в сфере формирования указанной компетентности. Дидактический регламент создает идеологическую основу, структурирует сам феномен и процесс формирования исследуемой компетентности, позволяет оценивать его результативность.

Таким образом, управление развитием учебно-познавательной компетентности учащихся может включать учебно-методическое обеспечение (стандарты, образовательные программы, учебно-методические комплексы), учебно-методическое сопровождение, выражающееся в разработке дидактических регламентов, закономерности и принципы педагогического процесса, которые направлены на создание условий для реализации модели развития учебно-познавательной компетентности учащихся. Проблема эффективности управления развитием учебно-познавательной деятельности может быть решена при условии высокой компетентности и профессионального мастерства педагога, который становится управителем (менеджером), технологом и организатором активной познавательной деятельности учащихся, координации деятельности всех участников педагогического процесса.

1. Воровщиков С.Г. Внутрешкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников :Дисс. д.п.н. : 13.00.01. / С.Г. Воровщиков. – Москва, 2007. – 416 с.

2. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся / С.Г. Воровщиков – М.: Книга по требованию, 2013. – 404 с.

3. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутрешкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск». – 2010. – 224 с.

4. Щербакова В.В. Формирование ключевых компетенций как средство развития личности / В.В. Щербакова // Высшее образование сегодня. - 2008. - №10. - С.39.

УДК 373

К вопросу об организации образовательных комплексов

Семенов Евгений Викторович, магистрант 3 курса кафедры управления образовательными системами ИСГО Московского педагогического государственного университета, email: szh1972@gmail.com

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос создания современных образовательных комплексов.

Ключевые слова: образовательный комплекс; многоуровневая образовательная организация.

To the question of the organization of the educational complexes

Semenov Evgeny undergraduate 3rd year of chair of management of educational systems Institute of socio-humanitarian education Moscow state university of education

Abstract: the article considers the problem of creation of modern educational systems.

Keywords: educational complex; multi-level educational organization.

На сегодняшний момент в системе российского образования появляется все больше образовательных комплексов. Их образование обусловлено социально-экономическими условиями развития общества, которое создало определенные предпосылки системе образования для ее развития. Создание образовательных комплексов в современных условиях является предметом нашего рассмотрения. Как отмечает Л.В. Любезнова, идея объединения образовательных учреждений прослеживается на всем протяжении

XX века, как отражение переломных моментов развития общества, и на каждом этапе появлялись определенные типы образовательных учреждений: на этапе создания и функционирования первой открытой экспериментальной станции (С.Т. Шацкий) (с начала XX века по 1933 г.) - как демократическое, свободное развитие идеи комплексности; на этапе создания воспитательных центров (А.А.Захаренко и др.) (начиная с середины 50-х гг. прошлого века) - как идеологически заданное; на этапе становления и развития авторских, адаптивных школ В.А. Караковского, А.Н. Тубельского, Е.А. Ямбурга и др. (начиная с конца 70-х гг. прошлого столетия), учебно-воспитательных комплексов (Т.А. Струкова, В.В.Молчанов, В.И. Станкевич), социально-педагогических комплексов (Н.П. Гузик, В.Д. Семёнов, М.П. Щетинин) (начиная с 80-х гг. XX века) определяется как идеологически заданное, нерегламентированное; на современном этапе (начало 90-х гг. XX века - по настоящее время) - как идеологически незаданное, регламентированное развитие идеи комплексности. На этом этапе закончился эксперимент по реструктуризации сети образовательных учреждений. В эксперименте проектировались и отработывались новые модели образовательных учреждений: базовая школа с филиалами; школа - ресурсный центр; ассоциация школ; социокультурный комплекс; детский сад - начальная школа; центр образования [2].

В работе «Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами» Д.А. Новиков и Н.П. Глотова причины появления образовательных комплексов подразделяют на две группы: образовательные и экономические. Образовательные причины обусловлены, по мнению авторов, удовлетворением спроса (включая повышение эффективности, качества образования, и т.д.) и вторая группа – экономические, как возможности более полного удовлетворения спроса с меньшими затратами ресурсов [3].

Как отмечают Н.А. Шалимова и Г.Г. Сигушева, реструктуризация сети образовательных учреждений осуществляется за счет структурно-содержательной модернизации деятельности общеобразовательных учреждений, статусного самоопределения [8]. Иными словами, обращается внимание на построение системообразующих элементов образовательных систем, а значит деятельности по моделированию и функционированию новых образовательных организаций. Такими элементами системы образования могут стать образовательные комплексы (многоуровневые образовательные организации), создаваемые для решения задач, которые не решаются в рамках одной образовательной организации.

Образовательный комплекс – это сложная компонентно-функциональная система, которая занимает важное место в социально-культурном развитии населения, экономических преобразованиях хозяйства и представлена всеми типами учреждений системы образования, которые объединены между собой производственными (учебно-воспитательными) связями и условиями непрерывного образовательного процесса [7]. Д.А. Новиков и Глотова под образовательным комплексом понимают объединение образовательных учреждений, называемых элементами или компонентами образовательного комплекса [3]. В образовательном комплексе происходит интеграция общеобразовательной школы, детского сада, организаций дополнительного образования на материальной базе, позволяющей эффективно заниматься образовательной и воспитательной деятельностью, использовать современные технологии, успешно реализовывать требования Федеральных государственных образовательных стандартов II поколения. Деятельность территориальных (многоуровневых) образовательных комплексов, включающих учреждения дошкольного (по ступеням) и дополнительного образования, осуществляет широкий спектр инновационных процессов, обеспечивает преемственность и непрерывность системы образования в условиях доминирования инновационных процессов [1].

По нашему мнению, ресурсы образовательного комплекса позволяют создать территориальную доступность и преемственность ступеней образования, оказание большого

количества образовательных услуг населению, повышение методического потенциала педагогов и специалистов, вариативность образовательных программ, форм образования, технологий обучения, финансовые возможности. Приоритеты государства в области образования - это конкурентоспособные выпускники, обеспеченность доступным и качественным образованием требуют эффективного решения, что сложно подчас решить одной образовательной организации. Выделяя основную задачу объединения образовательных организаций, В.Н. Просвиркин утверждает, что нужно найти новые, еще неиспользуемые резервы, которые можно направить на повышение качества образовательных услуг, что лежит в основе государственного задания. Далее автор отмечает, что объединение образовательных учреждений – это неизбежный процесс [5, с.39].

По мнению Е.В. Плехановой, организация образовательных комплексов (многоуровневых образовательных организаций) позволяет: производить интеграцию кадровых, научно-методических, материально-технических ресурсов; создавать новую образовательную среду, отвечающую государственным требованиям и нормативам, дающую возможность функционированию многопрофильной старшей школы, которая является необходимым требованием новых федеральных государственных образовательных стандартов на старшей ступени обучения, связывать учреждения общего образования между собой [4].

Педагогический эффект для общеобразовательных учреждений выражается: в получении квалифицированного научно-методического обеспечения, углубленной (или специализированной) подготовке обучающихся; в предоставлении возможности учителям участвовать в инновационной деятельности; в возможности овладеть научными подходами к осмыслению профессиональной деятельности вплоть до подготовки диссертационных исследований; в профилировании деятельности школы; в расширении возможностей для обучающихся в подготовке к поступлению в вуз или колледж; в расширении академических контактов с образовательными учреждениями, вплоть до установления международных связей. В результате исследований, проведенных О.Н. Ромашковой и Т.Н. Ермаковой, была выявлена классификация образовательных комплексов, образованных в городе Москва. Комплексы классифицировали по следующим признакам: по количеству ступеней обучения, по наличию специализированных образовательных программ, по количеству входящих в состав учреждений. По количеству ступеней обучения: детский сад, детский сад-школа, детский сад-школа-другие учреждения, школа, школа-другие учреждения, другие учреждения. По наличию специализированных образовательных программ: с углубленным изучением иностранных языков; с этнокультурным компонентом образования; с углубленным изучением предметов искусства; с углубленным изучением информационных технологий; с углубленным изучением естественных наук и др. По количеству входящих в состав учреждений: малые (2-3 учреждения); средние (4-6 учреждений); большие (7 и больше).

Преимущество больших образовательных комплексов перед прежней моделью образования: объединение ресурсов нескольких образовательных организаций, что позволяет наиболее эффективно их использовать для целей большого образовательного комплекса; выстраивание линии «дошкольное отделение – школа», что позволяет определить профиль развития ребенка начиная с детского сада, поступление ребенка именно в данную школу переводом из дошкольного отделения; большее количество классов одной параллели позволяет сделать профильное обучение в большем разнообразии.

В то же время перед большими образовательными комплексами стоят такие проблемы, как: неоднородность контингента обучающихся, особенно при слиянии школ из разных районов; разная степень материально-технического оснащения, состояния помещений, территорий школ, объединяемых в образовательный комплекс; трудности в формировании единого педагогического коллектива, обусловленные разными традициями, существовавшими в школах до объединения; трудности в создании единой эффективно функционирующей управленческой модели (отсутствии специалистов

соответствующего уровня, наличие нескольких корпусов затрудняет функционирование оперативного документооборота и т.д.) [6].

Таким образом, создание образовательных комплексов на современном этапе это широчайшие возможности для образовательных организаций эффективно заниматься образовательной и воспитательной деятельностью, что, в свою очередь, является импульсом для дальнейшего их развития.

1. Алисова Е.А., Микляева Н.В., Маринюк А.А., Якушева С.Д. Закономерности и принципы организации территориальных (многоуровневых) образовательных комплексов. [Электронный ресурс]: <http://www.km.ru/referats/334979>

2. Любезнова Л.В. Организация и содержание работы образовательного территориального комплекса// Автореф. дис...канд. пед. Науч:13.00.01: Общая педагогика, история педагогики и образования. – М., - 2011.)

3. Новиков Д.А., Глотова, Н.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами/Д.А. Новиков, Н.П. Глотова. – М.: Институт управления образованием РАО, 2004. – 142 с.

4. Плеханова Е.В. Образовательный комплекс. Анализ нормативно-правового регулирования. Текст Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. №82013 С.253-257 [Электронный ресурс]:

<http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-kompleks-analiz-normativnogo-pravovogo-regulirovaniya>

5. Просвиркин В.Н. Объединение – это развитие! / Образовательные комплексы и городское сообщество: взаимодействие в целях повышения качества московского образования (сборник материалов круглого стола) [Электронный ресурс]: http://www.rodactiv.ru/sites/default/files/sbornik_miro.pdf

6. Ромашкова О.Н. Ермакова Т.Н. Моделирование информационных процессов управления образовательным комплексом. [Электронный ресурс]: http://ido.rudn.ru/vestnik/2014/2014_2/18.pdf

7. Стецкий В. В. Социально - и экономико-географические исследования регионального образовательного комплекса (на материалах Львовской области) : автореф. Дис..... канд. геогр. наук:11.00.02. Л.,1999. 18с

8. Шалимова Н.А., Сиушева Г.Г. Методические рекомендации по оптимизации сети общеобразовательных учреждений Костромской области, в том числе за счет создания крупных образовательных комплексов на базе лучших общеобразовательных учреждений путем присоединения к ним неконкурентноспособных общеобразовательных учреждений. [Электронный ресурс]: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd.>

371.261

Оценка метапредметных результатов обучения в начальной школе

Сергунина Ольга Викторовна, магистрант Московского педагогического государственного университета, ГБОУ школа №49, учитель начальных классов, email: yalo@bk.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрены вопросы формирования системы оценки метапредметных результатов обучающихся начальной школы получающих образование в образовательных организациях реализующих Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Статья является актуальной для педагогов, интересующихся вопросами организации процесса оценки метапредметных результатов обучения, способах и средствах их измерения.

Ключевые слова: результаты обучения; метапредметные результаты; универсальные учебные действия; познавательные; регулятивные и коммуникативные учебные действия; контрольно-оценочная деятельность.

Evaluating primary school interdisciplinary learning outcomes

Sergunina, Olga Viktorovna, Master's Degree candidate, Moscow Pedagogical State University, School #49 State Budget Educational Institution

Abstract: The author examines how the system of evaluating primary school interdisciplinary learning outcomes is being formed at educational institutions employing Federal State Educational Standard of primary education. The article is addressed to teachers exploring how the interdisciplinary education assessment process is organized, the methods and means of evaluating these results.

Keywords: learning outcomes; interdisciplinary learning outcomes; universal education action; cognitive, regulatory, and communication training activities; control and evaluation activities.

Перед образовательными организациями, реализующими новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, возникла задача разработки системы оценки результатов обучения — личностных, предметных, метапредметных. Оценка достижения предметных результатов не представляет собой сложности, она проводится в ходе текущего и промежуточного оценивания, при выполнении итоговых проверочных работ способами, давно и прочно укоренившимися в образовании: это устный опрос или письменная контрольная работа, тестовые задания. Иное дело — оценка метапредметных результатов. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), метапредметные результаты — это освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями (составляющими основу умения учиться) и межпредметными понятиями.

Прежний, традиционный подход в образовании предполагал в основном передачу знаний, теперь же **целью** является научить ребенка самому добывать знания, показав учащимся процессы становления научных и практических знаний. Какими же средствами можно измерить метапредметные результаты у учащихся начальной школы, и каким образом должен быть организован процесс оценки на уровне образовательной организации — это те вопросы, которые актуальны сегодня в педагогической среде и требуют оперативных и продуктивных решений.

МЦКО в 2015 году в Москве, в марте и декабре, были проведены первые метапредметные диагностики у учеников четвертых классов. Содержание диагностических работ было определено Кодификатором метапредметных результатов обучения, который принят за основу 10 декабря 2013 г. на Метапредметном совете ассоциации учителей города Москвы. Если в стандарте выделяется три группы метапредметных результатов: познавательные, регулятивные и коммуникативные, то в проведенных диагностиках была выбрана только группа познавательных умений, которые призваны были оценить три блока основных навыков: работу с информацией, логические умения и перевод информации из одной формы в другую. Что же показали результаты проведенных диагностик, и какова их важность для участников образовательных отношений? В первую очередь, для самих учащихся и их родителей: они показали уровень освоения выпускником начальной школы умений, необходимых ему для дальнейшего успешного обучения в основной школе. Результаты диагностик показали педагогам, насколько эффективно они используют потенциал учебно-методических материалов, заложенные в них средства получения метапредметных результатов, также позволили определить возможности реализации индивидуального подхода к развитию каждого учащегося, оценить уровень сформированности компетенций. Таким образом, учитель имеет возможность скорректировать не только собственную деятельность, но и содержание образовательного процесса.

Администрация школы диагностика дала возможность сделать выводы об организации работы в школе по формированию метапредметных умений, об эффективности

разработанной в образовательной организации программы формирования универсальных учебных действий. Мы знаем, что переход на ФГОС потребовал внесения значительных изменений во всю систему начального образования, безусловно, такой её компонент, как контрольно-оценочная деятельность, также потребовал своего совершенствования. Приоритетными задачами при моделировании системы оценочной деятельности становятся существенное расширение объектов контрольно-оценочной деятельности учителя и усиление внимания к оцениванию индивидуального прогресса каждого ученика.

Важно отметить, что система контроля и оценки будет эффективна, если реализуется в соответствии со следующим положением: она призвана не столько, фиксировать результат, сколько предоставлять необходимую информацию для повышения качества образовательного процесса. Далеко не все педагоги начальной школы сегодня, для проведения оценочной деятельности по новым требованиям, обеспечены необходимым педагогическим инструментарием.

Таким образом, актуальные вопросы для начальной школы сегодня состоят в следующем: как оценивать достижение новых целей — сформированность действий, а не просто наличия знания; как оценивать метапредметные и личностные результаты; как по-новому использовать отметки и уровни достижений; по каким показателям оценивать результаты ученика (по заданию, работе в целом или по каждому виду универсальных учебных действий).

В настоящее время научным и педагогическим сообществом при оценке метапредметных результатов обучения используются, прежде всего, способы оценки по результатам освоения основных учебных программ (русский язык, математика и другие предметы), точнее — по успешности выполнения контрольных заданий можно делать выводы о сформированности ряда регулятивных, познавательных действий обучающихся. Существуют целенаправленные сформированные диагностики, которые разрабатываются для оценки конкретного вида универсальных учебных действий, аналогичные тем, которые проводил МЦКО в Москве в 2015 году для оценки познавательных умений.

Наконец, при оценке достижения метапредметных результатов, стандарт фиксирует важную особенность, что в центре внимания должно быть применение знаний в стандартной и нестандартной ситуациях, овладение определёнными способами действия. Поэтому, достижение метапредметных результатов оценивается по успешности выполнения комплексной проверочной работы на межпредметной основе и проектной деятельности, когда деятельность учителя на уроке предполагает организацию совместного действия детей как внутри одной группы, так и между несколькими группами.

Важно, что отправной точкой при разработке инструментария реализующего требования ФГОС НОО должны быть возрастные особенности детей, последовательность формирования универсальных учебных действий (действия по образцу, действия в стандартной ситуации, действия в проблемной ситуации), степень самостоятельности обучающихся в решении поисковых и творческих задач.

Нужно заметить, что в дальнейшей реализации требований ФГОС НОО могут быть различные уточнения, касающиеся состава метапредметных результатов обучения, соответственно будут уточняться и процедуры их оценки, необходимо это учитывать, но, уже сейчас, при создании системы контрольно-оценочной деятельности в образовательном учреждении необходимо держаться следующих важных моментов, а именно: оценка успешности освоения содержания учебных программ должна осуществляться на основе системно-деятельностного подхода (т.е. оценивается не воспроизведение правил, а их применение); важно применять критериальный подход к оценке образовательных результатов. Критериальной и содержательной базой оценки являются планируемые результаты освоения основных образовательных программ (критерии оценивания, алгоритм выставления отметки заранее известен педагогам и обучающимся, либо

могут вырабатываться ими совместно); необходим комплексный подход к оценке образовательных результатов (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования); важно реализовать уровневый подход в оценке образовательных результатов, разработке инструментария и представлению данных; всегда должен действовать принцип непрерывности оценочной деятельности (оценивание – это процесс постоянный, интегрированный в образовательную практику, в результате которого дети приобретают навык самооценки); необходимо оценивать динамику образовательных достижений обучающихся (формирующее оценивание); требуется использование персонифицированных процедур в целях аттестации обучающихся и неперсонифицированных процедур в целях оценки состояния и тенденции развития системы образования; актуально использование накопительной системы оценки (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений обучающихся; нужно обеспечить единство подходов при организации внешней и внутренней оценки образовательных результатов.

Таким образом, данная система оценки должна максимально точно и оперативно устанавливать, что знают и понимают обучающиеся, отслеживать индивидуальный прогресс школьников в достижении планируемых результатов, определять эффективность реализуемой учебной программы, получать общую и дифференцированную информацию о процессе преподавания, обеспечивать обратную связь между учителем, обучающимися и родителями. Очевидно, что образовательным организациям, для успешной реализации нового ФГОС НОО, необходимо повышать уровень управляемости образовательными процессами.

Важно разработать принципиально новую модель системы оценки достижения планируемых результатов по освоению образовательных программ, которая должна обеспечить проведение анализа полученных результатов по годам обучения для школьников, должна определять установленные измерительные материалы для анализа результатов, а также организационно-технологическое обеспечение их проведения. И, в связи с усложнением структуры анализируемых показателей при оценке результатов обучения, необходимо создавать автоматизированную программу обработки, обобщения и графического анализа полученных результатов.

УДК № 004.054

Оценка программ развития образовательной организации, как актуальная проблема в педагогической науке и практике

Ситникова Анастасия Дмитриевна, студентка 1 курса магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», программа «Экспертная деятельность в сфере образования», Московского педагогического государственного университета. email: Nastasya1987@bk.ru

Аннотация. В данной статье кратко описывается проблема оценки программ развития образовательных организаций соответствующих современным требованиям. Также, в статье указаны базовые ключевые характеристики программ, которыми стоит следовать современной образовательной организации.

Ключевые слова: программа развития; экспертиза; реализация; образовательная организация.

Assessment of the development program of educational organizations as actual problem in pedagogical science and practice

Sitnikova Anastasya, the student of 1 course in the master's program 44.04.01 direction of preparation "Pedagogical education", "Expert activity in the sphere of education", Moscow state pedagogical University.

Abstract: This article briefly describes the problem of assessing the OS development programs relevant to modern requirements. Also, the article stated the basic key features of the programs, which is to follow modern educational institutions.

Keywords: the development program; expertise; implementation; educational organization.

Проблема определения качественной оценки Программы развития образовательной организации в настоящее время является актуальной. В настоящее время руководители образовательных организаций должны быть готовы к осуществлению инновационной деятельности, принятию новых моделей стандартизации образовательных процессов, а также активному повышению рейтинга образовательной организации. Известно, что дефицит сформированных задач, ожидаемых результатов и основных направлений программы развития образовательной организации (далее ОО), приводит к замедлению и усложнению реализации инновационных проектов, которые происходят в рамках модернизации отечественной социально-экономической среды, а также преграждает развитие системы управления образования в целом и конкретной образовательной организацией в частности.

Программа развития – документ, направленный на решение стратегических задач, перспективных образовательных потребностей, социального заказа. Цель создания программы развития – создать оптимальные условия образовательного процесса, обеспечивающие современный уровень образования и максимальное сохранение здоровья обучающихся. По нашему мнению, основными задачами программы развития являются: разработать систему нормативов и регламентов, необходимых для обеспечения реализации образовательных программ и достижения планируемых результатов общего образования соответствующих требованиям ФГОС; направить процесс саморазвития, самосовершенствования учащегося; разработать систему оценки личностных достижений школьников; укреплять школьные традиции, создавать благоприятные условия для развития личности обучающихся; формировать у обучающихся представление о здоровом образе жизни; развивать внеурочную деятельность обучающихся, направленную на формирование общей культуры, расширять кругозор, интеллектуальное развитие; формировать и развивать систему работы с родителями. Активно вовлекать родителей в жизнь школы; активизировать участие детей в конкурсах, олимпиадах, фестивалях разного уровня; формировать необходимые компетенции у работников образования в области воспитания детей; улучшать методическую работу с классными руководителями, воспитателями и др.

Ожидаемые результаты реализации программы развития образовательной организации: достигать устойчивого уровня качества образования в школе; развивать личность и индивидуальность ученика; достигать высокого уровня профессиональной компетентности педагогов; повышать степень удовлетворенности социума работой образовательного учреждения; повышать эффективность взаимодействия органов государственного-общественного управления и образовательного учреждения; укреплять материально-техническую базу школы.

Основные направления программ развития образовательной организации: развивать формы государственно-общественного управления школы и социального партнерства; развивать и укреплять кадровый потенциал школы, сохранять и развивать ученический контингент; обеспечивать создание здоровьесберегающей среды и социально-психологического сопровождения учащихся; повышать качество образования в соответствии с современными требованиями к уровню подготовки выпускника. Механизм реализации программы развития образовательной организации: программа реализуется за счет взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, на основе создания проектов деятельности.

1. Акимов С. С. Оценка эффективности управления развитием учреждения дополнительного образования//Молодой ученый. - 2014. - №16. - С. 317-319.

2. Ковалева У. Ю. Система управления развитием образовательного учреждения дополнительного образования детей на основе программно-целевого подхода//СПб.: Реноме, 2012. - С. 120-124.

3. Лактионова, Е. В. Экспертиза как метод оценки качества образовательной среды / Е. В. Лактионова // Школьные технологии. - 2010. - № 2. - С. 164-174.

УДК 371

Электронное обучение как средство оптимизации образовательного процесса

Смирнов Сергей Александрович, к.п.н., ведущий специалист Управления информационных технологий, Московский педагогический государственный университет, email: sa.smirnov@mpgu.edu

Аннотация: В статье представлены некоторые общие идеи, на основе которых можно проводить более глубокий анализ возможностей электронного обучения для повышения эффективности образовательного процесса, а также проектирование образовательного процесса с применением электронного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение; оптимизация; образовательный процесс; эффективность; ИКТ.

E-learning as a tool for optimizing educational process

Abstract: The article presents some general ideas on the basis of which it is possible to conduct a deeper analysis of the e-learning opportunities to improve the efficiency of the educational process, as well as designing the educational process with the use of e-learning.

Keywords: e-learning; optimizing; educational process; learning; ICT.

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) последние несколько десятилетий продолжает быть приоритетным направлением в науке, производстве и многих других сферах. В условиях значительного роста объемов информации, которую необходимо хранить, обрабатывать и представлять, ИКТ становятся ведущим инструментом, а главной задачей применения ИКТ в производстве и сфере услуг становится **оптимизация**. Под оптимизацией понимается «улучшение какого-либо процесса для достижения максимальной эффективности» [1]. Под эффективностью, как правило, понимается отношение качества-количества к суммарным затратам.

Внедрение ИКТ в сферу образования привело к созданию огромного количества инструментов и методик, в той или иной степени применяемых в образовательных организациях, в бизнес-обучении и в частной преподавательской практике. Огромный импульс получило дистанционное обучение. Применение традиционных и дистанционных методик в рамках единого процесса обучения породило смешанное обучение (blended learning). Термин «электронное обучение» был закреплен в законе об образовании в РФ [2]: «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников...». «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования».

В то же время, анализируя опыт массового внедрения ИКТ в образование и в другие сферы на протяжении последних десятилетий, следует отметить, что на практике применение ИКТ в сфере производства или оказания стандартных алгоритмизируемых услуг почти наверняка приводит к повышению его эффективности, в то время как применение ИКТ в процессе обучения (применение электронного обучения) часто не приводит к значимому повышению эффективности образовательного процесса. Основными причинами этого, на наш взгляд, являются: сложность эффективной алгоритми-

зации процессов в обучении, сложность оценки эффективности процесса обучения; сложность учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося; недостаточное внимание к проектированию образовательного процесса с применением электронного обучения.

Под эффективностью обучения мы будем понимать отношение качества достижения учебных целей, определяемого, в первую очередь, уровнем сформированности у обучающегося необходимых компетенций, к суммарным затратам (финансовым, временным и др.). Отдельные обучающие проекты могут давать высокий уровень качества обучения при низких затратах, благодаря использованию эффективных (в данной ситуации) методик и технологий, не обязательно электронных. Залог успеха таких проектов – в тщательном проектировании обучения, которое подразумевает четкую постановку целей, определение получаемых на выходе компетенций и уровня их сформированности, определение содержания обучения, выделение финансирования, оценку рисков, учет особенностей обучаемых, подготовку расписания и прочее. Оценка эффективности может быть проведена при анализе сметы финансовых расходов, расхода времени участников, и их соотношения с уровнем сформированности компетенций студентов, определенного по ряду экспериментальных проверок по завершении обучения и спустя время после его окончания (в работе выпускника).

Вопросы, которые мы рассматриваем в нашем исследовании можно озвучить так: «Как применение электронного обучения может помочь в оптимизации образовательного процесса?», «Какими средствами электронного обучения и в каких ситуациях можно добиться оптимизации?», «Какими методами можно воспользоваться, чтобы учесть возможности электронного обучения при проектировании образовательного процесса и добиться его оптимизации?»

Мы выделяем две сферы процессов в обучении по типу влияния на них применения электронного обучения (ЭО):

1. **Процессы безусловной эффективности ЭО.** Это процессы, в которых применение электронного обучения будет эффективно вне зависимости от условий, и его можно смело использовать (кроме редких исключительных случаев). В первую очередь, это процессы, которые можно автоматизировать без потери качества учебного процесса: тесты, анкеты, алгоритмы индивидуальной образовательной траектории, помощь в поиске информации, помощь в выборе на основе данных о действиях обучающегося, помощь в проведении сложных математических расчетов, регистрации данных, анализе данных (в том числе применение этих инструментов не только в самом обучении, но и при проектировании обучения и анализе его эффективности).

2. **Процессы условной эффективности ЭО.** Это процессы, в которых применение электронного обучения эффективно только в определенных условиях. При этом, эти условия могут быть вынужденными, на которые мы не можем повлиять, и **произвольными**, которые мы создаем сознательно, при проектировании обучения. Примером вынужденных условий может быть невозможность посещения студентами очной лекции. В этом случае видеолекция становится, очевидно, эффективной мерой. Или, например, демонстрация видео эксперимента эффективна в условиях невозможности проведения реального эксперимента. Примерами произвольных условий могут быть: демонстрация электронной презентации в ходе лекции, организация групповой работы в электронной среде, плановые вебинары (в условиях возможности проведения очных занятий). Эффективность применения электронного обучения для последнего типа условий будет зависеть от таких факторов как качество разработки электронных материалов, технические условия, умение преподавателя и студента работать с выбранными инструментами, тематика обучения и многих других. При проектировании образовательного процесса, средства электронного обучения в этих случаях должны рассматриваться наравне с традиционными средствами. Однако для такого рассмотрения необходимо знать возможности и особенности электронного обучения. При гра-

мотном проектировании учебного процесса оно может давать значительный вклад в эффективность. Например, при применении технологий смешанного обучения, проектного обучения, обучения в малых и больших группах, мобильного обучения, для решения вопросов повышения мотивации студентов и преподавателей, при обучении компьютерному моделированию и программированию физических процессов. Однако и сам процесс проектирования обучения также может и должен быть включен в расчет при оценке эффективности образовательного процесса.

Необходимо учитывать и риски, которые несет в себе применение электронного обучения. Под рисками мы понимаем причины, следствием которых является высокая вероятность неуспеха применения электронного обучения как в целом, так и для решения задачи оптимизации. Высокий уровень рисков может быть обусловлен неготовностью образовательной среды к реализации электронного обучения. Эти риски мы назовем **рисками первого рода**. Готовность образовательной среды к применению электронного обучения обусловлена соблюдением определенных технических, нормативных, социальных и кадровых условий, а также компетентностью преподавателей в области электронного обучения и базовой ИКТ-компетентностью студентов. Неумение учиться, слабые навыки самостоятельной работы у студентов, пассивность, низкая образовательная культура и мотивация студентов несут в себе высокие риски. Эти факторы влияют не только на эффективность применения электронного обучения, но и на результат традиционного обучения. Однако традиционная форма обучения может в значительной степени снизить влияние этих факторов на результат, в то время как для результата электронного обучения они часто являются решающими (хотя и не всегда).

К сожалению, в силу того, что быстро обеспечить реальную готовность всех необходимых компонентов образовательной среды образовательным организациям высшего образования довольно сложно, а нормативные требования и желание быть «в тренде» обязывают внедрять электронное обучение, то, часто, это не приносит значительного прироста эффективности. Даже несмотря на это, имеется множество исследований, касающихся применения электронного обучения, которые говорят о том, что это приносит пользу. Можно предположить, что при проведении исследований были минимизированы риски. В частности, минимизации рисков можно достичь при проведении исследования на локальном, заранее подготовленном участке.

Следует сказать и о рисках применения электронного обучения, которые могут существовать даже в условиях реальной готовности всех компонентов образовательной среды к применению электронного обучения. Мы назовем их **рисками второго рода**. Они обусловлены качеством проектирования образовательного процесса. Это может быть неучет факторов среды, злоупотребление электронным обучением, которое может привести к резкому снижению качества, а, следовательно, и эффективности образовательного процесса, «перегрузка» участников образовательного процесса электронными сервисами, низкое качество используемых электронных образовательных ресурсов (ЭОР), отрицательное влияние эффекта легкого доступа студентов к информации на усвоение знаний. Использование устаревших средств ИКТ (игнорирование технического прогресса) также может снизить сравнительную эффективность образовательного проекта.

В заключение хотелось бы отметить, что, на наш взгляд, те возможности, которые привносят ИКТ в образование, а именно – значительный рост числа учебных инструментов и объема учебной информации, требуют пересмотра подходов и методов проектирования образовательного процесса на всех его уровнях.

1. Большой толковый словарь русского языка под ред. С.А. Кузнецова.

УДК: 371

Метапредметные технологии. Дискуссионный клуб: цели, методика, результаты

Фомичев Алексей Владимирович, ГБОУ Школа №656 им.Макаренко, учитель истории, Москва, email: nado216@yandex.ru

Аннотация. Сегодня в современной школе реализуется множество образовательных проектов на метапредметной основе: устраивается множество разнообразных встреч, диспутов, викторин, организовываются клубы по интересам, учащимися проводятся исторические, математические, литературные гостиные. Одним из таких образовательных проектов, активизирующих интеллектуальную и познавательную деятельность обучающихся, является дискуссионный клуб.

Ключевые слова: дискуссионный клуб; самореализация; интеллектуальный взаимобмен.

Metasubject technology. Debating club: aims, methods, results

Fomichev Alexey Vladimirovich, GBOU School № 656 named after Makarenko, a teacher of history, Moscow

Nowadays modern schools realize a lot of educational projects are formed on the concept of activity-based learning. One of these projects is a debating club. Debating club allows students to develop their intellectual and cognitive activities.

Key words: debating club; self-realization; intellectual interchange.

Первый вопрос, который возникает: чем такой клуб должен отличаться от других форм организации образовательного процесса?! Как нам видится, основой деятельности дискуссионного клуба должны стать реальные факты позитивного преобразования в современном мире, будь то философия, наука, искусство, спорт или социальная сфера (политика, право). Обсуждая эти факты между собой, сравнивая с нашей действительностью, участники клуба намечают пути усовершенствования нашей жизни, составляют план действия и его реализации. Таким образом, дискуссионный клуб – встреча людей, заинтересованных в позитивном изменении окружающего пространства (своего личного, коллективного, общественного, нашего города, района, области, страны, планеты и т.д.) за счёт моделирования своей и коллективной мысли с её последующей реализацией в жизни.

История возникновения дискуссионных клубов восходит к временам Античности. В философских клубах античных времен велась легкая, непринужденная беседа в спокойной, располагающей обстановке в красивой местности, на лоне природы. Все это благотворно влияло на участников философских бесед - они получали не только интеллектуальное, но и эстетическое удовольствие. Многое изменилось с тех времен: и формы проведения, и содержательная сторона, и ожидаемые результаты. Но сохранилось главное – в располагающей обстановке находить друзей и единомышленников, пополнять свой интеллектуальный багаж, делиться своими мыслями. Дискуссионный клуб помогает самореализоваться, быть услышанным и понятым, что особенно важно для позитивного становления личности.

Основная цель дискуссионного клуба – объединение школьников по интересам, содействие деловой активности, оттачивание и совершенствование интеллектуальных возможностей обучающихся. Отсюда вытекают и первоочередные задачи клуба: всестороннее развитие и расширение образовательного информационного поля обучающихся; создание благоприятных условий развития информационных процессов в школьном социуме; содействие нахождению общих точек для обсуждения, наиболее интересных тем и наиболее важных проблем во всех сферах жизни общества; становление и развитие культуры общения обучающихся; развитие толерантного отношения к иным точкам зрения; умение аргументировано отстаивать свое видение и понимание проблем; содействие развитию научного мышления ребят; содействие формированию и развитию практикоориентированных инициатив обучающихся.

Данные целевые установки помогают ученику в рамках работы дискуссионного клу-

ба вынести свое суждение по обсуждаемым проблемам, укрепить свое мнение, утвердить свою точку зрения, по каждому конкретному вопросу выработать свою принципиальную позицию. С другой стороны, возможность изменить или откорректировать свою точку зрения, сформировать иную систему представлений, примирить себя с другой позицией, которую раньше считал для себя абсурдной, неприемлемой. Все это вместе взятое, ведет к формированию своего мировоззрения, своей жизненной позиции.

Методика работы дискуссионного клуба должна строиться на следующих принципиальных основах:

1. В основе организационной структуры дискуссионного клуба должно лежать добровольное волеизъявление ребят. С одной стороны, абсолютно ни к чему включать в состав клуба целые классы, параллели или всю школу, но с другой стороны, работа клуба должна иметь открытый характер. Таким образом, целесообразно чтобы клуб имел постоянных членов и приглашенных гостей заседаний клуба, из которых, кстати, и будут рекрутироваться новые члены клуба.

2. Проблематика заседаний клуба должна предлагаться самими ребятами. В противном случае обсуждения будут носить формальный, характер.

3. Работа клуба, домашняя подготовительная деятельность и заседания, не должна превратиться в абстрактный разговор. Главная задача клуба состоит в том, чтобы в ходе дискуссий наметить конкретные шаги, планы. Следовательно, результатом дискуссий должны стать реальные действия. Клуб разбивается на творческие группы по отработке конкретных вопросов проблемы. Все конструктивные предложения обобщаются, заслушиваются. Каждая творческая группа защищает свой проект. Лучшие проекты принимаются за основу практической деятельности клуба и претворяются в жизнь.

4. На каждом заседании клуба необходимо иметь рабочие тетради, чтобы помечать яркие мысли, а проблемные вопросы выносить на домашнее задание. В этих же тетрадях затем появляются черновые варианты проектов.

5. Очередная работа клуба должна начинаться с заслушивания предложений по отработке вопросов поднятых на предыдущем заседании.

Необходимо сказать о роли учителя в процессе организации работы дискуссионного клуба. Учитель в этом процессе должен выступать в роли координатора работы клуба. На его плечах лежит деятельность по корректировке проблематики и намеченных проектов клуба, консультирование творческих групп. Важно, чтобы педагог не подменял собой сам клуб, а корректно сопровождал его работу, был для членов клуба советником, помощником и референтом в одном лице.

Периодичность заседаний клуба зависит от конкретной проблематики, возрастных особенностей членов клуба, уровня материально-технической базы, графика работы приглашаемых почетных гостей (например, представителей науки или искусства, сотрудничающих с клубом). Тем не менее, заседания должны носить регулярный характер, примерно один раз в полтора, два месяца: слишком частые встречи не дадут возможности качественной подготовки, реже одного раза в два месяца – снижение мотивации, участники клуба могут потерять интерес к проблеме.

Подходы в выборе проблематики могут строиться на разнотипной основе. В принципе, заседание клуба может иметь законченный вид, то есть каждое заседание может быть посвящено разным проблемам. Однако, как показывает практика, более эффективной является та работа клуба, которая строится на принципе единой, базисной проблемы, где тематика заседаний клуба отражает те или иные аспекты общей проблемы. Например, 2015 год был юбилейный год Великой Победы и центральной проблемой заседаний клуба являлась борьба с фальсификацией отечественной истории. Результатом работы клуба стала подготовка и проведение ученической межшкольной конференции по данной проблематике.

Работа дискуссионного клуба нашей школы была посвящена космической проблематике, где центральной проблемой являлась философия космоса. Заседания клуба затрагивали следующие вопросы: причины освоения космоса; соперничество и сотрудничество в освоении космоса; биология человека и космос; космос и будущее человечества; философия космоса – философия XXI века.

Многоплановыми оказались и результаты работы клуба: помощь учителям школы в подготовке уроков, проводимых в рамках проведения интеграционного дня «Мир космоса»; подготовка открытого заключительного заседания работы дискуссионного клуба по вопросу «Философия космоса – философия XXI века»; организация и проведение мини научно-практической конференции «Ближний космос: планеты солнечной системы»; предложение тем и обсуждение содержания проектных и исследовательских работ на научно-практическую конференцию «Ближний космос: планеты солнечной системы».

Космическая проблематика настолько заинтересовала ребят, что и в последующие годы работу клуба решено было сосредоточить на космосе, тем более, что ребятами был найден и подходящий повод: 100-летие первого фантастического фильма «Путешествие на Луну». Заседания клуба проходили под эгидой «Космическая кинофантастика: осмысление будущего средствами искусства». Работа клуба помогла в сборе материала к урокам истории, физики, химии, литературы, были выдвинуты предложения тем и обсуждения содержания проектных и исследовательских работ на школьную научно-практическую конференцию, подготовка недели космоса «Млечный путь». Дальнейшей стержневой проблемой заседаний клуба стало решение общешкольной задачи, а именно «Формирование системы школьного самоуправления в образовательном учреждении: создание школьного парламента». Результат работы - проект школьного парламента: структура, состав, система выборов, принципы работы. Продуктивный интеллектуальный взаимообмен - один из важнейших аспектов философии образования, непереносимое условие существования и развития современного образовательного пространства школы. Еще выдающийся отечественный ученый В.И. Вернадский писал: «Информационный взаимообмен это движущая сила эволюции интеллекта в ноосфере, движущая сила эволюции ментального поля Земли».

УДК 377.031

Компетентностно-ориентированный подход как методологическая основа при проектировании метапредметных занятий в среднем профессиональном образовании

Шлепотина Людмила Анатольевна, студент 2 курса по направлению подготовки (специальности) 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Метапредметное образование», Московский педагогический государственный университет, email: metodistpmk@mail.ru.

Аннотация. Статья посвящена особенностям реализации компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования на современном этапе. Автором также описаны особенности проектирования метапредметного учебного занятия, указана необходимость внедрения его в образовательную практику среднего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентностный подход; общие компетенции; профессиональные компетенции; федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО); метапредмет; метапредметность; метапредметный подход.

Competence - oriented approach as a methodological basis for the design metasubject classes in secondary vocational education

Shlepotina Lyudmila, a student of 2nd year of training (specialty) 44.04.01 "Teacher Education" Master's program "metasubject education", Moscow State Pedagogical University,

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of the implementation of the competency approach in the system of secondary vocational education at the present stage. The author also describes the features of the design metasubject training session, indicated the need to introduce it into educational practice of secondary vocational education.

Keywords: competence-based approach; general competence; professional competence; federal state educational standard of secondary vocational education (GEF ACT); metapredmet; metasubject; metasubject approach.

Современная образовательная политика, отвечая требованиям мировых стандартов в целом, социально-экономической системы России в частности, отличается принципиально новым подходом, квинтэссенцией которого является тезис «не человека учат, а человек учится». Компетентностный подход получает в образовании всё более значимый статус благодаря его закреплению в качестве нормативного конструкта в ряде официальных документов (Национальной доктрине образования, Федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 гг., Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы, Государственной программе РФ "Развитие образования» на 2013 – 2020 г.г., федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС – 3, ФГОС – 3+) и др.), в которых указывается необходимость учёта глобальных тенденций в достижении качества образования в направлении у обучающихся определённого набора компетенций. Введение общих компетенций в основной профессиональной образовательной программы, регламентированной ФГОС СПО-3, ориентировано на решение проблемы, типичной для российской системы образования, когда обучающиеся могут в полной мере овладеть теоретическими знаниями, но при этом испытывают определённые трудности в деятельности, предполагающей применение этих знаний для решения конкретных проблемных ситуаций или жизненных задач.[6]

Компетентностный подход, как методологическая основа образовательных стандартов, создает условия для более эффективного управления качеством профессионального образования и обеспечения соответствия профессиональной подготовки запросам рынка труда. Такой подход подразумевает формулировку целей обучения через компетенции, востребованные в профессиональной деятельности современного работника [9, 10].

Концептуальной основой федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (далее – ФГОС СПО) является компетентностный подход, основная задача которого в среднем профессиональном образовании – подготовка легко адаптирующегося, конкурентноспособного выпускника, готового к непрерывному образованию, саморазвитию и самосовершенствованию, - реализуется через требования к результатам ФГОС, который включает в себя общие и профессиональные компетенции. Общие компетенции являются фундаментальными, универсальными, метапредметными и междисциплинарными. Они являются основанием для других, более конкретных и предметно – ориентированных составляющих. Современные педагоги – практики понимают общие компетенции, как способности успешно действовать на основе практического опыта. Профессиональную компетенцию можно определить как способность, выражающуюся в проявлении умений, знаний, в решении профессиональных задач на необходимом уровне качества, умении организовывать собственную деятельность, проявлении личностных качеств и форм поведения в повседневной профессиональной жизни [4].

Несомненным достоинством ФГОС является то, что он впервые определил не только предметные, но и метапредметные образовательные результаты. Федеральный компо-

нент среднего общего образования в образовательных учреждениях среднего профессионального образования, как правило, реализуется на первом курсе. В первый год обучения обучающиеся получают общеобразовательную подготовку, которая позволяет приступить к освоению профессиональной образовательной программы.

В соответствии с Рекомендациями по организации получения среднего общего образования в пределах освоения образовательных программ среднего профессионального образования на базе основного общего образования с учётом требований ФГОС и получаемой профессии или специальности среднего профессионального образования:

- получение среднего профессионального образования на базе основного общего образования осуществляется с одновременным получением среднего общего образования в пределах соответствующей образовательной программы среднего профессионального образования. В этом случае образовательная программа среднего профессионального образования, реализуемая на базе основного общего образования, разрабатывается на основе требований соответствующих ФГОС среднего общего и среднего профессионального образования с учётом получаемой профессии или специальности среднего профессионального образования (часть 3 статьи 68 Федерального закона об образовании);

- при реализации образовательной программы среднего общего образования в пределах освоения основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП) среднего профессионального образования на базе основного общего образования: программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих (далее – ППКРС), программы подготовки специалистов среднего звена (далее – ППССЗ) учитывается получаемая профессия или специальность среднего профессионального образования (далее – СПО) соответствующего профиля профессионального образования;

- профессиональные образовательные организации осуществляющие реализацию ОПОП СПО (ППКРС, ППССЗ) на базе основного общего образования с получением среднего общего образования, совместно с другими участниками образовательных отношений разрабатывают рабочие программы общеобразовательных учебных дисциплин с учётом требований ФГОС среднего общего образования, ФГОС среднего профессионального образования и спецификой ППКРС, ППССЗ. Следовательно, заявленный в школьном стандарте новый метапредметный компонент образования должен быть реализован и в среднем профессиональном образовании.

Одно из требований к условиям реализации программы подготовки специалистов среднего звена таково, что при формировании ППССЗ образовательная организация должна предусматривать, в целях реализации компетентностного подхода, использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной работой, включая выполнение индивидуальных проектов для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся.

Впервые прописаны в Примерных программах общеобразовательных дисциплин для среднего профессионального образования требования к метапредметным результатам освоения учебных дисциплин. На сегодняшний день возникает **проблема**: каким требованиям должны отвечать учебные занятия в среднем профессиональном образовании, чтобы обеспечивать развитие метапредметного компонента содержания образования и метапредметный результат освоения общеобразовательных учебных дисциплин?

По нашему мнению, разработка и проведение метапредметного занятия требует обязательного соблюдения ряда прописных истин дидактики урока. Так, исходя из учебно-воспитательной цели занятия, необходимо выбрать конкретный тип урока: *комбинированный урок, урок усвоения нового материала, урок закрепления изучаемого материала, урок повторения* и т.д.

Затем учитывая преобладающий характер работы учителя и учащихся над содержанием учебного материала – формирование, закрепление, применение и т.д. – необходимо определить предполагаемый уровень освоения универсального учебного действия: *понимание, узнавание, воспроизведение, применение* и т.д. [1].

Определение конкретного уровня освоения универсального учебного действия обуславливает состав образовательной технологии, соответствующей поэтапному освоению умственных действий. П.Я. Гальперин определил шесть основных этапов: *мотивационный, ориентировочный, материализованный, громкоречевой, внутриречевой, умственный*. Конечно, нельзя рассчитывать, что на одном уроке будут использованы все этапы. Напротив, в зависимости от типа урока может строиться из двух-трех этапов [1]. Так, принцип метапредметности обучения, предложенный и обоснованный А.В. Хуторским, гласит: «основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками» [7]. Поэтому в основе понимания учебного занятия как метапредметного лежит, прежде всего, осознание, что на данном занятии именно метапредметное содержание образования является ключевым.

В связи с тем, что идея метапредметности появилась в исследованиях А.В. Хуторского как необходимое условие эвристического обучения – обучения, при котором знания не передаются учителем, а рождаются в собственной деятельности ученика – им была предложена следующая схема проектирования метапредметного занятия: «Любой вопрос или тема программы *излагаются вначале самими учениками* на их уровне представлений, образов и мышления. Достигается это путем создания особых *образовательных ситуаций*, проблемных вопросов. Ответы и мнения детей обсуждаются, сопоставляются, комментируются. Оценки учителя типа «правильно-неправильно» отсутствуют».

После того, как ученики создали собственный образовательный продукт – рисунок, версию, таблицу и т.п., учитель знакомит их с *культурно-историческими версиями* решения той же проблемы, которую решали ученики. Приводит и обсуждает с учениками цитаты из первоисточников, сравнивает определения, которые дали ученики, с теми, которые имеются у учёных, размещены в словарях и энциклопедиях. В это время возможна работа с учебниками. В результате дети развивают свои предварительно выращенные понимания, либо переопределяют их, выбирая близкую им позицию другого ученика или ученого. В любом случае происходит *сопоставление изучаемого материала с лично создаваемым учеником содержанием*. В итоге каждый ученик говорит о том, что у него лучше всего получилось, как он пришел к своему результату, что ему больше всего понравилось, запомнилось. Данный этап называется *рефлексивным*. Его задача – осознать каждым учеником его результаты, трудности, способы собственной деятельности. На базе рефлексивного этапа происходит *самооценка и оценка образовательных результатов*» [1].

В качестве примера приведем наиболее корректную типологию, предложенную Ю.А. Конаржевским: Комбинированный урок; Урок усвоения нового материала; Урок закрепления изучаемого материала; Урок повторения; Урок систематизации и обобщения нового материала; Урок проверки и оценки знаний и умений.

Конечно, любая классификация, в том числе и данная, до некоторой степени условна: на уроке повторения, например, проводится в какой-то мере и закрепление учебного материала, на уроке обобщения и систематизации он повторяется, в ходе усвоения нового учебного материала учитель в той или иной форме осуществляет его закрепление. В силу этого, при отнесении урока к тому или иному типу учитывается преобладающий характер работы учителя и учащихся над содержанием учебного материала – усвоение, закрепление, повторение и т.д. [8].

Готовность выпускника к успешной карьере – один из главных критериев качества

профессионального образования. Компетентностный подход открывает новые возможности для понимания профессионального развития будущего специалиста. В связи с этим важна ориентация на развивающийся эвристический потенциал, ценности личности в сфере профессиональной деятельности. Таким образом, реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов в системе СПО предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие методы и формы преподавания, содержание, оценивание, образовательные технологии, связи среднего профессионального образования с другими уровнями профессионального образования [5].

Таким образом, необходимо учитывать требования ФГОС среднего общего образования при разработке рабочих программ общеобразовательных учебных дисциплин среднего профессионального образования, а также разрабатывать учебно-методическое сопровождение метапредметного образования в формате среднего профессионального образования (многофункциональные учебно-методические комплексы метапредметных курсов, дидактико-методическое сопровождение метапредметных занятий и т.д.) для достижения метапредметного результата.

1. Воровщиков С.Г. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий /С.Г.Воровщиков, М.М.Новожилова и др.: Учеб.пособие. – М.:УЦ «Перспектива», 2015. – 274с.

2. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения/ С.Г. Воровщиков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова и др.: 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2010. – 402 с.

3. Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития/ С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 240 с.

4. Дёмина Е.А. Общие и профессиональные компетенции: пути достижения результатов образования//Среднее профессиональное образование.- 2015.- №1, с.26.

5. Кожина Е.Н. Реализация компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования.//Проблемы и перспективы развития образования в России.- 2013.-№21.- С.73-76]

6. Организационно-педагогические условия формирования общих компетенций у учащихся колледжа: диссертация кандидата педагогических наук:13.00.01/Куракова Галина Владимировна; - Майкоп, 2011.-236с.

7. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

8. Электронный ресурс <http://www.firo.ru/>.

9. Электронный ресурс по адресу: <http://e-learning.mpgu.edu/course/view.php?id=2129>. Курс лекций О.П. Осиповой «Проектирование и экспертиза образовательных программ. Код и направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование».

37.075

Преобразование кадетских корпусов в военно-подготовительные общеобразовательные учреждения

Янышев Павел Анатольевич, студент ФГБЛУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» «Кадетский пожарно-спасательный корпус», Курсовой офицер, МО г. Химки.

The transformation of the cadet corps at the military preparatory educational institution

Yanyshv Pavel Anatolyevich-student of Federal state budgetary educational institution of higher education "Moscow pedagogical state University", Federal state budget military educational institution of higher professional education "Academy of civil protection of the Ministry of the Russian Federation for civil defence, emergencies and elimination of consequences of natural disasters" "Cadet fire and rescue corps", Course officer, MO Khimki.

В современной России, согласно действующего законодательства, сложилась следующая система кадетских корпусов и суворовских училищ: – суворовские военные и нахимовские военно-морские училища (далее – суворовские училища); – кадетские (морские кадетские) корпуса (далее – кадетские корпуса); – кадетские школы и кадетские школы-интернат (далее – кадетские школы); – кадетские классы. В этой системе по своей структуре и направлениям похожи суворовские училища и кадетские корпуса: они являются государственными образовательными учреждениями с дополнительными общеобразовательными программами. Это было прописано в Постановлении Правительства РФ от 30 апреля 2008 г. №328 «Об утверждении Типового положения о суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальном училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах» до вступления в силу Постановления Правительства РФ от 14 мая 2014 г. №431 «О признании утратившим силу некоторых постановлений Правительства РФ» в связи с принятием ФЗ №237 «Об образовании в РФ»; направлены на проведение подготовки несовершеннолетних граждан к государственной службе; полностью финансируются государством; обеспечивают изучение образовательных программ, круглосуточное содержание и воспитание обучающихся, воспитанников; обеспечивают социальную защиту сирот (детей, оставшихся без родителей) и не полных семей (родители которых погибли или получили инвалидность при выполнении служебных обязанностей).

Различие суворовских училищ и кадетских корпусов заключается в специфике подготовки несовершеннолетних граждан к государственной службе. Суворовские училища осуществляют дополнительные программы, обеспечивающие подготовку несовершеннолетних юношей к поступлению образовательные учреждения, реализующие военные профессиональные образовательные программы и относятся к Министерству Обороны РФ. Кадетские корпуса осуществляют дополнительные программы, предусматривающие раннюю профессиональную ориентацию несовершеннолетних граждан по профилю ведомства к которому относится кадетский корпус.

Кадетские школы, отличаются от предыдущих форм обучения несовершеннолетних граждан. Чаще всего это даже не школы закрытого типа для обучающихся (не с круглосуточным пребыванием). Если ребенок уходит в шесть часов вечера домой там он предоставлен родителям, но как чаще всего бывает он становится предоставлен сам себе. На него, его воспитание влияет множество факторов. Обычно большее влияние в этой ситуации на него оказывает его круг общения, компания. Кроме того, не решается проблема социальной защиты сирот. Обучающиеся в кадетских школах не только будут знать теоретический материал дополнительного профиля ведомства, к которому принадлежит школа, но и на практике они испытают это все впервые, поступив в военный вуз. Возникает проблема, что у учеников изначально складывалась другая картина работы ведомства, он понимает, что не этого хотел и т.д., в результате просто уходит из высшего учебного заведения, потеряв время.

В правовой форме отличие состоит в том, что кадетские школы могут быть как государственные, так и частные образовательные организации. Финансирование кадетских школ осуществляется за счет бюджета субъектов РФ и органов местного самоуправления, а также средств родителей. Главное отличие кадетской школы, в том, что она не ставит перед собой задачу подготовку несовершеннолетних граждан к поступлению в вузы определенных ведомств. Кадетские классы созданы для воспитания у молодежи

чувства патриотизма, для изучения истории и традиций, стремления к здоровому образу жизни, развитие культурных межличностных отношений воспитанников, формирования эстетических качеств.

Взглянем на мнение автора статьи «Понятие и сущность современных кадетских учреждений России» Васильева В.Е «Целесообразно разделить статус обучающихся этих школ. Чтобы не мешать четкому пониманию наших сограждан различий между этими образовательными учреждениями». Также в данной статье автор предлагает называть суворовские училища и кадетские корпуса **военно-подготовительными общеобразовательными учреждениями**, с чем мы полностью согласны, так как у этих учреждений больше сходств, нежели различий.

В этом случае сразу решается множество проблемных вопросов суворовских училищ и кадетских корпусов, связанные с несением дежурств и нарядов, дисциплинарных взысканий, требованиям предъявляемым воспитанникам при том, что они несовершеннолетние граждане, ограничения по проживанию и пребыванию в учебных заведениях, возложения на них обязанностей согласно Федерального закона от 28 марта 1998 г. №53 «О воинской обязанности и военной службе». Более подробно рассмотрим особенности организации суворовских училищ и кадетских корпусов. У истоков кадетского образования стоит Петр I. 27 января 1701 года он создал Московскую школу, в которой изучались математические и навигационные науки. Из его указа: «Школа она же потребна не только единому мореходству и инженерству, но артиллерии и гражданству к пользе». В этой школе учении учились от 4 до 13 лет, все зависело от их успеваемости.

Термин «кадет» появился впервые в 29 июля 1731 и применялся к воспитанникам детских учебных учреждений. Способствовала этому императрица Анна Иоанновна, которая подписала указа о создании Шляхетского кадетского корпуса. В данном учреждении обучались не только военным дисциплинам, но и общеобразовательным предметам. Принципиальное отличие российских кадетских корпусов от иностранных в том, что в них готовили не только к военной службе, но и к службе в государстве на гражданских должностях. Впервые школа, именованная именно как «Кадетский корпус» начала занятия 17 февраля 1732 года, приказом императрицы Анны Иоанновны.

В 1917-1918 годах в связи с революцией в Российской империи существование кадетских корпусов на территории России прекратилось. Его продолжили суворовские училища. 21 августа 1943 года руководством страны было принято Постановление «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации», в котором говорилось о создании: суворовских военных училищ, типа старых кадетских корпусов. Срок обучения был 7 лет, Основная цель создания: социальная защита сирот, оставшихся без крова и родителей. Было создано девять суворовских училищ по 500 обучающихся в каждом, с закрытым пансионом для воспитанников. Так же в постановлении было сказано: «Цель подготовить мальчиков к военной службе в офицерском звании и дать им общее среднее образование».

В современной России возрождение кадетских корпусов началось после распада СССР в 1993 году. Появились кадетские корпуса Министерства обороны РФ и другие учебные заведения, которые осуществляют подготовку кадетов в различных направлениях, как и когда-то в Российской империи. На данный момент в РФ создаются кадетские корпуса различных ведомств и министерств: Кадетский корпус следственного комитета, кадетский корпус МВД, президентский кадетский корпус, кадетские корпуса МЧС. У каждого из них свое направление, специфика подготовки, рассмотрим пример недавно созданного «Кадетского пожарно-спасательного» корпуса МЧС.

1 июля 2013 года в соответствии с приказом МЧС России от 07.03.2013 г. № 167 в составе Академии гражданской защиты МЧС России создано уникальное образовательное учреждение – Центр по обучению кадет. Открытие в стенах военной Академии подразделения по обучению и воспитанию кадет на практике создало предпосылку для

реализации принципа непрерывности обучения: кадет – курсант-слушатель. Одновременно подобный центр был создан в составе Санкт – Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России, и годом позже в составе Ивановской пожарно-спасательной академии МЧС России. К настоящему времени центры по обучению кадет реорганизованы в кадетские корпуса в составе военно-учебных заведений.

Интеграция корпуса в учебную структуру Академии позволяет привлекать к проведению занятий преподавателей ведущих кафедр, уроки химии и вовсе проходят на учебно-лабораторной базе кафедры «Химии и материаловедения», занятия по физической подготовке – на спортивном комплексе Академии. Совершенствуется система дополнительного образования, с этого года в сетку занятий добавлен элективный курс «Робототехника», широко развернута проектная деятельность. По результатам военно-научной работы в этом году планируется полноценное участие в научно-практической конференции Академии.

Воспитанники корпуса принимают активное участие в олимпиадном цикле Академии, регулярно занимая призовые места, являясь абсолютным победителем в олимпиаде по истории среди всех категории обучающихся.

Единое культурно-досуговое пространство обеспечивает возможность участия кадет в общеакадемических творческих конкурсах самодеятельности, КВН. Сборные кадетского корпуса по легкой атлетике, лыжам составляют достойную конкуренцию курсантским командам, оставляя за спиной сборные команды и слушателей, и студентов Академии.

Командный состав корпуса представлен действующими офицерами – выпускниками Академии, прошедшими ту же военную школу. Для повышения качества воспитательного процесса курсовые офицеры проходят обучение в педагогических ВУЗах, в рамках получения второго высшего образования, либо обучаясь в магистратуре.

В плане совершенствования учебно-воспитательного процесса в педагогическом коллективе обсуждается возможность увеличения срока обучения в корпусе до 3-4 лет. Существует проблема, связанная со значительным разбросом уровня общеобразовательной подготовки абитуриентов. Принимая на обучение выпускников школ ЦФО, включая учеников из дальних гарнизонов и небольших поселений, на практике видим недостаточный уровень знаний по основным предметам, и при переходе к профильной подготовке по математике, физике, информатике у многих вновь набранных кадет возникают серьезные трудности в освоении этих предметов.

К выше изложенному можно добавить, что, принадлежность к определенному роду войск, ведомству, министерству предполагает: Подчиненность командованию определённых видов войск, определенной структуре работы, направления и воспитательную и работу в определенном профиле. Возможность социальной защиты детей военнослужащих и служащих определенного ведомства. Возможность создания и сохранения военных династий, что как правило, позволяет воспитывать поколения преданных делу офицеров, дорожащих честью своих предшественников. Для военных училищ это настоящая школа младших командиров, придя в военный вуз ведомства к которому относится кадетский корпус выпускник этого корпуса уже не будет нуждаться в первоначальном освоении, изучении структуры и истории ведомства которому он предан со школьной скамьи.

1. Постановление Правительства РФ от 11 июня 1996 г. 696 «Об утверждении Положения о суворовских военных, нахимовских военно-морских училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах и Положения о военно-музыкальных училищах и музыкальных кадетских корпусах» (в ред. Постановлений Правительства РФ от 25.08.1999.

2. Яна Коробова «Из кадет в офицеры» URL:<http://www.mchsmidia.ru/focus/item/6487455/>

3. Кадетское движение в России в XVII – XX вв. URL:

http://vpku.edumil.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=571.

4. В.Е. Васильев. Понятие и сущность современных кадетских учреждений России URL:<http://zakony.com.ua/nauchnye-trudy/337500-ve-vasilev-ponyatie-i-sushchnost-sovremennyh-kadetskikh-uchrezhdenii-rossii>.

5. Суворовские военные училища за двадцать лет, // Сб-к статей //М.: Восниздит, 1963.

6. Постановлении Правительства РФ от 30 апреля 2008 г. №328 «Об утверждении Типового положения о суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальном училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах» // СПС «КонсультантПлюс».

Управленческое сопровождение метапредметным образованием

Евтишенкова Ирина Павловна, МБОУ СОШ №16 Щелковского муниципального района Московской области, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, г. Щелково, dmitry.evtishenkov@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены основные направления работы школы по сопровождению метапредметного образования, обосновывается значение внедрения метапредметных курсов в практику школьного образования на примере курса «Мир деятельности». Статья содержит краткую характеристику основных мероприятий, направленных на развитие общеучебных навыков как в рамках учебных дисциплин, так и во внеурочной деятельности учащихся.

Ключевые слова: Качество образования; метапредметное содержание; общеучебные умения; универсальные учебные действия; внеурочная деятельность; проектная деятельность.

Administrative support intersubject education

Evtishenkova Irina Pavlovna, Municipal budgetary comprehensive institution comprehensive institution secondary school №16 of Shchelkovo municipal district Moscow region, deputy director for educational work, Shchelkovo.

Annotation: The article presents the main directions of school's work to support intersubject education, explains the meaning of adoption intersubject courses in the practice of school education on the basis of a course "World of activities". The article includes a brief description of the major actions, directed on development of general study skills both within academic disciplines and in extracurricular activities of pupils.

Key words: The quality of education; intersubject content; general study skills; universal educational actions; extracurricular activities; project activity.

Сегодня в России происходят значительные социально-экономические перемены, проводится модернизация экономических и общественных институтов. Значит, необходимо искать новые образовательные пути, чтобы подготовить мыслящего, творческого человека, способного самостоятельно проектировать своё будущее, настроенного на активное сотрудничество в условиях быстро меняющегося современного мира. Повышение качества образования – основная цель, определенная Концепцией модернизации образования в РФ, разработанной на период до 2020 года. Стратегическая цель политики государства в сфере образования состоит в повышении доступности качественного образования, что соответствует сегодняшним запросам общества и каждого гражданина. Федеральные государственные образовательные стандарты направлены на решение новых задач, поставленных перед школьным образованием. Педагогические коллективы, желающие занять лидирующие позиции в сфере образования, должны научиться отстаивать свои позиции на рынке образовательных услуг, искать эффективные способы повышения качества образования. Школа сегодня ориентирована не просто выполнить государственный заказ, но, главным образом, удовлетворить потребности учащихся, их родителей и педагогического сообщества. ФГОС

устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Новые требования к результатам, установленные стандартом, изменяют содержание обучения, основываются на принципах метапредметности, которые являются одним из главных условий достижения высокого качества образования. Значит, учитель должен уметь конструировать задания, позволяющие использовать обобщенные способы деятельности, нацелить учащихся на создание собственных продуктов в процессе освоения знаний.

Планируя работу по изучению и освоению новых подходов в образовании, коллектив нашей школы обозначил для себя следующие задачи: изучить нормативные документы по внедрению Федерального государственного образовательного стандарта; организовать работу по внедрению в практику элементов современных педагогических технологий; определить технологии и методики, способствующие формированию метапредметных результатов. Исходя из данных задач, были обозначены основные направления работы школы: повышение качества обученности школьников, поиск эффективных путей соединения педагогической теории и практики, повышение профессиональной компетентности педагогических работников.

Условия, созданные в школе, позволяют осуществлять задуманное. Имеются творческие группы учителей, активно работающие по внедрению инновационных технологий обучения, организована работа стажерских пар, собран богатый методический материал из практики проведения интегрированных уроков. Накопленный опыт позволяет сделать следующие выводы: Федеральные государственные образовательные стандарты не опровергают, а продолжают традиции классического образования. Поэтому необходимо использовать все лучшее, что уже наработано в школе. Важно осуществлять не только взаимодействие педагогов внутри одного учреждения, но и в рамках сетевого взаимодействия. И сегодня в районе успешно осуществляется такое взаимодействие на базе стажировочных площадок, организованных для учителей-предметников.

Самое трудное для учителя – изменить свою роль, стать модератором, организатором учебной деятельности, учить детей «учиться». И первым шагом на этом пути стала работа по изучению современных подходов к образованию. Такие понятия, как: «метапредметность», «метапредметный подход», «метапредметный результат» должны быть усвоены каждым педагогом. Работа по повышению профессиональной компетентности учителя началась внутри школы. Были проведены педагогические советы по темам: «ФГОС ООО: механизмы реализации», «Качество образования – залог успеха школы»; «Современные подходы и требования к преподаванию в условиях реализации ФГОС». Состоялись заседания методического совета школы, школьных методических объединений, на которых обсуждались вопросы организации метапредметного занятия, технологии и методики, позволяющие формировать метапредметные результаты. Педагоги сравнили технологию проведения метапредметного занятия с технологией проведения интегрированных уроков и пришли к выводу, что данные типы учебных занятий не противоречат друг другу. Действительно, обсуждение общешкольных методических норм формирования метапредметных результатов и развития общеучебных умений «может способствовать координации деятельности учителей-предметников, работающих в одном классе, и преемственности деятельности педагогов на разных ступенях обучения» [1, с. 94].

Для понимания конкретных способов работы со знаниями, способов их связи друг с другом требуется включить описание метапредметных результатов в программы учебных предметов, которые являются составной частью основной образовательной программы школы. В соответствии с ФГОС рабочие программы должны содержать: 1) планируемые результаты изучения учебного предмета: личностные, метапредметные и предметные результаты; 2) содержание учебного предмета; 3) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности. Во избежание разночте-

ний на уровне школы разработаны единые подходы к написанию и оформлению рабочих программ, закрепленные локальным актом – Положением о рабочей программе. Метапредметное содержание образования должно активно использоваться и развиваться внутри всех предметов, но возможности внеурочной деятельности как нельзя лучше подходят для этой цели.

С 2011 года наша школа является Федеральной экспериментальной площадкой Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000», (научный рук. Л.Г. Петерсон), а 2015 году школа была включена в состав соисполнителей инновационного проекта «Механизмы внедрения системно-деятельностного подхода с позиций непрерывности образования» Федеральной инновационной площадки НОУ "Институт системно-деятельностной педагогики" под научным руководством д.п.н., профессора Л.Г. Петерсон. Школе присвоен статус Информационного центра инновационного проекта «Механизмы внедрения системно-деятельностного подхода с позиций непрерывности образования». В рамках инновационной работы педагоги школы стали участниками семинара по теме: «Мир деятельности» как ключевое звено при формировании УУД в контексте реализации ФГОС». И сегодня надпредметный курс «Мир деятельности», разработанный специалистами Центра, включен в план внеурочной деятельности школы для 1 – 6 классов и успешно реализуется. В ходе занятий ученик получает возможность ответить на такие важные для формирования общеучебных умений вопросы, как: Что значит учиться? Что нужно сделать, чтобы успешно учиться? Какие качества помогают успешно учиться? Каковы правила работы в паре или группе? Как построить план работы над своими ошибками? и т.п.

Программа курса позволяет придать процессу обучения целостность и системность, повысить качество образования в соответствии с новыми целями и задачами, поставленными Федеральным государственным стандартом на всех ступенях образования: «Основной целью курса является создание теоретического фундамента для формирования у учащихся общеучебных умений и связанных с ними деятельностных способностей и личностных качеств как необходимого условия построения современной модели образования, ориентированной на инновационное развитие экономики» [3, с. 5]. Учителя начальной школы более пяти лет успешно проводят занятия по данному курсу, используя разработанные учебные пособия, эталоны, методические рекомендации, а в основной школе учителя имеют возможность участвовать непосредственно в разработке сценариев занятий. Развитие метапредметных умений происходит также за счет вовлечения учащихся в проектную и исследовательскую деятельность. С 2008 года в школе функционирует ученическое научное общество «Мыслитель». Основные направления деятельности УНО: разработка проектов, участие в олимпиадах и конкурсах, работа по выявлению одаренных детей. Учащиеся школы с 1 по 11 класс работают над созданием своих проектов под руководством учителей-наставников. Заключительный этап проектной работы – защита проекта на Ежегодной итоговой школьной научно-практической конференции. Лучшие проекты учащихся представляют также на фестивалях и конкурсах различного уровня. Таким образом, проектная деятельность позволяет развивать познавательные навыки учащихся, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, представлять себя и результаты своей работы широкому кругу педагогического сообщества. В то же время проектная, исследовательская деятельность способствует формированию умения самостоятельно планировать свою работу, приобретать новые знания для решения поставленных познавательных и практических жизненных задач, расширяет кругозор, развивает коммуникативные навыки учащихся.

Проводя работу по учебно-методическому сопровождению развития общеучебных умений, мы понимаем, что заботимся о повышении качества образования. А качество образования, в свою очередь, является важнейшим показателем успешной работы всей

школы по достижению высоких результатов обучения. Ведь от качества образования зависит качество жизни человека и общества в целом.

1. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 210 с.

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.

3. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Программа надпредметного курса «Мир деятельности» по формированию универсальных учебных действий у учащихся общеобразовательной начальной школы. – М.: институт СДП, 2013. – 48 с.

УДК 502.

Развитие экологической компетентности у будущих учителей биологии образовательных учреждений

Недюрмагомедов Георгий Гаджимирзоевич, доцент, к.п.н., Дагестанский государственный педагогический университет, кафедра педагогики, доцент, Махачкала, mgeorg@mai.ru

Аннотация. В статье ставится задача рассмотреть теоретические аспекты формирования экологической компетентности у будущих учителей биологии. В результате проведенного анализа, выявлены цели и условия формирования данной компетентности у будущих учителей биологии ОУ, определена значимость данного процесса, рассмотрена проблема формирования экологической компетентности у будущих учителей.

Ключевые слова: биологическое образование, экологическое образование, компетентностный подход, экологическая компетентность, экологическая компетенция.

DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE AT THE FUTURE BIOLOGY TEACHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Nedyurmagomedov Gadzhimirzoevich Georgy, Associate Professor, kand.ped.nauk, Dagestan State Pedagogical University, Department of Pedagogy, associate professor, Makhachkala, mgeorg@mai.ru

Annotation. The article seeks to examine the theoretical aspects of formation of ecological competence of future teachers of biology. The analysis revealed the purpose and conditions of formation of the competence of future teachers of biology DU determine the significance of this process, the problem of formation of ecological competence of future teachers.

Keywords: biological education, environmental education, competence approach, environmental expertise, environmental competence.

Биологическое образование, занимает особое место среди естественно-научных предметов, являясь при этом важным средством формирования современной системы биологических знаний в прикладных направлениях развития социума и мировоззренческой сфере людей, т.е. формировании биологической картины мира. Биологическое образование – основное средство формирования «экологической культуры» личности, а, начиная с XXI века и «экологической компетентности» (одного из ее компонентов) [4]. Профессиональная подготовка будущих учителей биологии (и экологии) в университете, представляет многокомпонентную систему педагогической подготовки. Одно из основных направлений улучшения профессионально-педагогического образования - отбор эффективных путей усовершенствования подготовки у будущего учителя «*профессионально-педагогической культуры*», важным компонентом которой является «*экологическая культура*», результатом которой выступает наряду с другими и «*экологическая компетентность*».

Проблема развития «экологической компетентности» будущего учителя биологии и экологии это сложный многокомпонентный процесс, который объединяет современную систему «биологических и экологических знаний» и «способов их применения» в

практической деятельности. Эта проблема отражена и в ФГОС ВПО, где представлены несколько групп компетенций (которые входят в «модель будущего специалиста-педагога»), в которые входит и «экологическая компетентность». С принятием новых федеральных стандартов, в системе педагогического образования (в том числе и биологического) вместо требования «*знать*», приняты новые «*быть*», «*действовать*» и «*принимать решение*», т.е. произошел переход от «*знаниевой*» парадигмы (в которой результат обучения «*знания*») к «*компетентностной*» (где результат представлен «*компетенциями*»). Причинами перехода к «*компетентностному подходу*» являются: изменение целей современного образования (у личности необходимо развивать «*компетенции*», для будущей педагогической деятельности); «*знание*» стало считаться «*капиталом*», а «*образование*» условием достижения результата (карьеры); ошибочное присоединение РФ к «Болонскому процессу» (отражающее «*требования к будущему специалисту*» со стороны транснациональных корпораций).

Предполагается, что компетенции это основной критерий и результат подготовки выпускника вуза к нестабильным и непредсказуемым ситуациям жизнедеятельности. Если в «*традиционной*» модели обучения критерием являются ЗУНы (знания, умения и навыки), то «*компетентностный подход*» предполагает сформированность «*результатов*» (т.е. «*компетенций*»).

В соответствии с исследованиями Багирова И.А., Зимней И.А., Тодориной Д.Л., Янакиевой Е.К. [1; 8] и др., выпускник высшей школы должен обладать определенной группой компетенций (в том числе и «*экологическими*»), характеризующих его как профессионала. Если «*компетентность*» - общая способность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и способствующих участию личности в образовательном процессе и интеграции в социум, то «*компетенция*» - это способность применять знания, умения и личностные качества в профессиональной деятельности в соответствующей области [5]. Можно отметить, что «*компетентность*» как качество личности будущего учителя, связывает знания и умения с поведенческими отношениями, направленными на конкретную деятельность).

Экологический кризис, как глобальный, так и региональный, продолжает обостряться [6]. Сегодня назрела острая необходимость решения экологических проблем, поэтому биологическому образованию (и его части - экологическому) принадлежит главная роль в их решении. Хотунцев Л.Ю., считая важным развитие «экологической компетентности» будущего специалиста, обозначил цели которые необходимо решить: формирование «экологической культуры» будущего специалиста; воспитание ответственности за воздействие на «природу», связанную с влиянием промышленности (экономики); воспитание любви к «природе» как источнику красоты, здоровья и жизни человека (и др. живых организмов); формирование здорового образа жизни (системы научных знаний, умений и навыков) [7]. Экологическая компетентность выражается в экологической (т.е. эколого-ориентированной) деятельности. Быть «экологически компетентным» - значит действовать в любой сфере (образовательной, профессиональной и т.д.) «экологически целесообразно», основываясь на ранее усвоенных экологических и природоохранных знаниях, умениях и навыках. *Экологическая компетентность* это «осознанное, осмысленное овладение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями в ходе личностно и социально значимой экологической деятельности и приобретение на этой основе опыта решения экологических проблем» (Ермаков Д.С.). Поэтому «экологическую компетентность» (Алексеев С.В., Багирова И.А., Глазачев С.Н., Дорошко О.М., Моисеева Л.В., Недюрмагомедов Г.Г., Несговорова Н.П., Семчук Н.М., Суравегина И.Т. и др.) [2; 3] можно считать как владение будущим учителем биологии способностью к экологической деятельности (ключевой и метапредметной). *Экологическая компетентность* представляет интегративную характеристику личности будущего

специалиста, включающая совокупность интегративных знаний о «природе» (как ключевой общечеловеческой ценности), о способах и нормах взаимодействия общества и личности с окружающей природной средой; умения эффективно осуществлять профессионально-педагогические задачи, опыт практического участия в эколого-ориентированной и природоохранной деятельности; и экологически значимые личностные качества (экологическое мышление, ответственность и т.д.).

Мы считаем, что «*экологическая компетентность*» будущего учителя биологии это «интегративное качество» личности, основанное на теоретических знаниях, практических умениях в области экологии и готовности будущего учителя к экологически адекватной деятельности (в ситуации нравственного выбора). Структура «экологической компетентности» будущего учителя биологии включает несколько компонентов (познавательный; ценностно-мотивационный и профессионально-деятельностный):

- *когнитивный компонент*, система научно-теоретических и прикладных экологических и природоохранных знаний (биологические и экологические факты, теории, концепции, процессы, явления и т.д.); знаниях о способах и приёмах эколого-ориентированной профессионально-педагогической деятельности;

- *ценностно-мотивационный компонент* определяет осознание универсальной «ценности» и «целостности» природы; значимости сохранения «природы» как условия «земной жизни»; формирует стремление к участию в эколого-природоохранной деятельности (по проблем, вызванных экологическим кризисом); наличие экологически значимых качеств личности (ответственность, гуманность и т.д.), понимание значимости эколого-ориентированной профессионально-педагогической деятельности;

- *профессионально-деятельностный* включает виды и способы эколого-ориентированной профессиональной деятельности, направленной на формирование у школьников основ «экологической культуры» (знания, учебно-познавательные и практические умения и навыки экологического характера); систему профессионально-педагогических знаний с направленностью на будущую профессионально-педагогическую деятельность (в том числе и экологическое воспитание учащихся), и формирование их нравственно-экологических ориентаций, обуславливающих характер взаимоотношений с «природой» (в учебно-познавательной деятельности - экологические знания и умения их практического применения и т.д.).

Процесс формирования «экологической компетентности», имея интегративный характер, должен быть целенаправленным, логически откорректированным и реализовываться через взаимодействие всех компонентов системы профессионально-педагогической подготовки учителя. Поэтому в «классическую модель» подготовки будущих биологов необходимо ввести коррекцию, т.е. *экологизацию* всех дисциплин (изучаемых в университете) через введение экологической составляющей в структуру общих и профессионально-педагогических знаний, на основе использования принципов междисциплинарности и обоснованности. Таким образом, формирование «экологической компетентности» должно носить систематический характер, при этом обучение должно начинаться с экологизации естественно-научных и гуманитарных дисциплин на начальных курсах обучения бакалавров, где закладываются первоначальные экологические знания и умения, и заканчиваться на старших курсах эколого-ориентированным «интегрированным» курсом, при этом экологические знания должны соотноситься с будущей профессионально-педагогической деятельностью.

К педагогическим условиям развития «экологической компетентности» будущих учителей биологии общеобразовательных учреждений можно отнести: включение личности бакалавра (будущего учителя) в различные виды экологической и природоохранной деятельности (в процессе профессионально-педагогической подготовки); организация образовательной среды (эколого-ориентированной), способствующей развитию «экологической компетентности» бакалавров в учебной деятельности; усвое-

ние «алгоритма» развития «экологической компетентности» будущего учителя биологии, в процессе получения высшего профессионального образования.

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

2. Недюрмагомедов Г.Г. Современные проблемы экологического образования в процессе формирования экологической культуры личности // Перспективы развития образования взрослого в России: культура, общество, человек. - Материалы Международной научно-практической конференции 18-19 мая 2005 года. В 2-х книгах. Книга первая: культура, общество. - СПб: ГНУ ИОВ РАО, 2005. - С.105-111.

3. Недюрмагомедов Г.Г., Раджабова Р.В. Формирование эколого-профессиональной компетентности будущих учителей // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Девятые Есиповские чтения» / Под ред. Я.А.Чиговской-Назаровой. - Глазов: Глазовский гос.пед.институт, 2015. - С.189-196.

4. Недюрмагомедов Г.Г. Теория и практика экологического образования в конце XX века: проблемы развития // Вісник Львівського університету. Серія географічна. - 2010. - Вип. 38. - С. 243-254.

5. Недюрмагомедов Г.Г., Раджабова Р.В. Подготовка будущих учителей биологии к экологическому воспитанию старшеклассников // Высшее образование сегодня. - 2013. - № 12. - С.77-81.

6. Недюрмагомедов Г.Г., Багирова И.А. Экология Дагестана (Западный Прикаспий): 9 класс: Учебное пособие для 9-х (10-х) классов общеобразовательных учреждений. - Махачкала: АЛЕФ, 2014. - 266 с.

7. Хотунцев Л.Ю. Экологическая подготовка учителя технологии. // Школа и производство. - 2000. - №2. - С.77-78.

8. Янакиева Е.К. Формы организации на экологического воспитания в детсадовской группа. - Благовещенск: ЮЗУ, 2006. - 154 с.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Воровицков С.Г., Шклярова О.А.</i> VIII Всероссийские Шамовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами «Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения»	3
1 РАЗДЕЛ. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ	
<i>Воровицков С.Г.</i> «Шамовские чтения» и развитие научной школы Т.И. Шамовой	6
<i>Плешаков В.А.</i> О киберсоциализации человека и воспитания личности в XXI веке	13
<i>Митин М.И.</i> Индивидуальная образовательная траектория	18
<i>Нечаев М.П.</i> Генезис разрешения проблемы оценки личностных результатов обучающихся на основе идей Шамовой Т.И.	24
<i>Канаев Б.И.</i> Идеи Ю.А. Конаржевского в контексте проблем российского образования	28
<i>Плешакова К.А.</i> Взгляд академика РАО В.А. Сластенина на развитие социальной педагогики в XX веке	33
<i>Беляев В.И.</i> Развитие культурно-образовательной среды и принцип школоцентризма в наследии С.Т. Шацкого	35
<i>Савченко Т.А.</i> Вклад М.М. Манасеиной в создание теоретических основ отечественного семейного воспитания	43
<i>Расташанская Т.В., Данилова Т.Н., Кошлай Г.П.</i> Проектирование региональной модели негосударственного института оценки качества дополнительного профессионального образования с компонентом интерактивного мониторинга профессионального заказа	46
<i>Татьянченко Д.В., Воровицков С.Г.</i> Консалтинговый центр как инструмент взаимодействия педагогического университета с образовательными организациями	54
<i>Осипова О.П.</i> Деловая культура менеджеров образования	60
<i>Галеева Н.Л.</i> Условия становления ответственности обучающихся в процессе учения	64
<i>Заславская О.Ю.</i> Интерактивные технологии обучения	67
<i>Литвиненко Э.В.</i> Принципы и методы управления качеством образования	71
<i>Калинина Н.Н., Прутченков А.С., Топешкина Н.В.,</i> Формирование социально-экономических компетенций школьников через интеграцию основного и дополнительного образования	75
<i>Алфёрова Л.В.</i> К вопросу об андрагогических основах профессионального совершенствования педагогов	79
<i>Михеев В.А., Федотова М.А., Шевырев А.В., Шевырев В.А.</i> Соционavigation как общий подход и конкретные технологии ориентации и самоопределения человека применительно к школьному образовательному пространству	84
2 РАЗДЕЛ. РЕСУРСЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	
<i>Романова Г.А.</i> Интерактивные технологии как ресурс развития социокультурной компетентности обучающихся	94
<i>Штанько И.В.</i> Арт-проект как ресурс развития социокультурной компе-	98

тентности школьников

<i>Чарнецкая Ж.Н.</i> Экологическое образование – важнейший ресурс личностного развития и позитивной социализации обучающихся	101
<i>Машина Е.Б.</i> Система критериального оценивания образовательных результатов как ресурс личностного роста обучающихся	104
<i>Лысова Г.Г.</i> Личностные результаты предметного образования	108
<i>Шабанов П.Е.</i> Управление процессом становления личностных образовательных результатов на уроках истории в контексте ФГОС и Историко-культурного стандарта	112
<i>Медведева Е.В., Лаврова Т.А., Гусарова Н.Г., Греченчук И.А.</i> Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся на основе использования деловых статусных игр	117
<i>Миронова Н.А., Дутко Н.П., Пимкина А.А.</i> Актуализация личных переживаний через понимание полисемантической литературного героя	120
<i>Белякова О.А.</i> Факторы, влияющие на эффективность организации исследовательской деятельности как ресурса, повышающего уровень мотивации	124
<i>Кузьмина В.В.</i> Роль школьного музея в системе воспитательной работы школы	127
<i>Смирнова С.В.</i> Совершенствование профессиональных навыков учителя начальной школы и формирование универсальных учебных действий младших школьников в современной российской школе	130
<i>Рощина Н.Л.</i> Учебная диагностика общепознавательных умений	134
<i>Захарова Л.А.</i> Модель тьюторского сопровождения индивидуализации школьного лингвистического образования	135
<i>Гурьянова Н.В., Авдеева Е.И., Марышева О.А.</i> Формирование личностных универсальных учебных действий в образовательном процессе	140
<i>Белова И.О.</i> Проблемы реализации программ Международного Бакалавриата в России на опыте школ города Москвы	144
<i>Фалина Т.М.</i> Эффективный приём для развития творческих способностей школьников – «свободная диктовка»	146
<i>Будаева Т.И.</i> Научно-методические подходы к формированию личностных качеств российских спортсменов Олимпийского резерва	149
<i>Лайне С.В.</i> Изучение «лейтенантской прозы» и развитие национального сознания обучающихся	152
3 РАЗДЕЛ. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ «ШКОЛА-ВУЗ» В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА	
<i>Чечелева В.Н.</i> Научно-образовательные площадки МПГУ как эффективная форма взаимодействия в системе «школа – вуз»	157
<i>Бирюкова Е.А.</i> Создание механизмов взаимодействия МПГУ и работодателей	160
<i>Сильчук С.Г.</i> К вопросу о маркетинговой инновационной стратегии развития современной школы в условиях конкурентной среды как актуальной проблеме в педагогической науке и практике (на примере подсистемы дополнительного образования детей и взрослых)	164
<i>Иванова О.А.</i> Филиал кафедры педагогики в системе взаимодействия «школа-вуз»	166
<i>Сиротина О.В.</i> Клуб МПГУ «Педагогический диалог» как форма повышения профессионального мастерства педагога	171
<i>Галаймова Э.М.</i> Сетевое взаимодействие как средство подготовки студен-	174

тов факультета начального образования к педагогической деятельности <i>Длугач Н.Н., Длугач В.В.</i> Научно-просветительский проект «Университетские субботы» в МПГУ	177
<i>Кузьменко Г.А.</i> Эмоционально-волевой и духовно-нравственный контексты интеллектуального запроса юных спортсменов на вербальное сопровождение образовательного процесса	180
<i>Кузнецова Н.Е., Сулейманова Ю.Ф., Теремов А.В.</i> Интегративный день как способ достижения метапредметности общего образования	184
<i>Мальцева С.В.</i> Модель интеграции основного и дополнительного образования в развивающемся образовательном комплексе	187
<i>Першагина Е.Ю.</i> Взаимодействие «школа-вуз» как необходимое условие формирования профессионально-ориентированной учебно-воспитательной среды	190
<i>Хромая Л.Е.</i> К вопросу о развитии профессиональных компетенций педагога	194
<i>Родионова Т.К.</i> Единая система профессионального сопровождения педагогов	196
4 РАЗДЕЛ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОЮЗ НАУКИ И ПРАКТИКИ	
<i>Щипкова Т.Ю., Новолодская Г.В., Стасенко И.В.</i> Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе	198
<i>Виравова А.Р., Поддуба С.Г., Авдошина Н.И.</i> Управление процессом социализации обучающихся в условиях образовательной организации	201
<i>Цибульников В.Е., Верейкина С.Н.</i> Роль семьи и школы в формировании ценности социального здоровья личности	205
<i>Володина С.А.</i> Формирование и развитие профессиональных компетенций по управлению педагогическими конфликтами	208
<i>Батарова Т.А.</i> Роль мотивации достижений в управленческой деятельности руководителя	211
<i>Сырых Н.В.</i> К вопросу профилактики тревожности пятиклассников	214
<i>Никитин А.С.</i> Проблемы образования подростков с девиантным поведением	216
<i>Кычакова О.П.</i> Организация совместной деятельности в условиях инклюзивного образования	217
<i>Бабанина С.В.</i> Методические особенности обучения говорению с использованием письменного текста на уроках французского языка	219
<i>Мешкова И.Н.</i> Большая психологическая игра как средство формирования универсальных учебных действий	221
<i>Родионова Т.К., Родионов А.В.</i> К вопросу определения содержания метапредметного образования	223
<i>Чарнецкий С.Н.</i> Модель внутришкольной системы формирования и развития нравственно-правовой компетентности	229
<i>Гилядов С.Р.</i> Базовые, профильные учебные предметы, курсы по выбору как основные компоненты достижения метапредметных результатов	234
<i>Денисьева О.А.</i> Развитие на уроках русского языка коммуникативных умений у детей с тяжёлыми нарушениями речи как важнейшее условие формирования универсальных учебных действий	236
<i>Рогач М.С.</i> Неделя психологии и здоровья как ресурс развития психолого-педагогической службы в школе	243
<i>Кузьмина А.В.</i> «Точность – вежливость королей»: из опыта организации	246

метапредметного курса по проектной деятельности для учащихся 5-6 классов	
<i>Широкий В.А.</i> Исторический опыт разработки программных требований к формированию предметных умений учащихся основной школы по истории	251
<i>Никоненко Г.С.</i> Урок иностранного языка как инструмент для решения воспитательных задач	259
<i>Манохина Г.К.</i> Правило – это текст и руководство к действию	261
<i>Воровщиков С.Г., Родионова Т.К.</i> Проектирование сценария метапредметного учебного занятия	263
<i>Седов А.Ф.</i> Изучение темы «Имя существительное» в 5 классе по технологии «Достижение прогнозируемого результата»	267
<i>Серебренникова М.В.</i> Обучение основам литературного редактирования в старших классах	270
<i>Симакова Е.И.</i> «Наше будущее в наших руках»: организация профориентационной работы с учащимися начальной школы во внеурочной деятельности	272
<i>Гаджимурадова К.И.</i> Проблемы организации профориентационной работы в системе общего образования	274
<i>Новожилова М.М., Воровщиков С.Г.</i> Внутришкольная система проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся	277
5 РАЗДЕЛ. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ	
<i>Глазырина Л.А., Татьянченко Д.В.</i> Документирование мониторинга удовлетворенности обучающихся и работодателей как инструмент управления конкурентоспособностью образовательных услуг	281
<i>Анзорова А.У.</i> Стандарты гарантии качества высшего образования: европейский контекст в российских стандартах систем менеджмента качества высшего образования	285
<i>Семенихина А.Н., Савенкова Е.В.</i> Независимая оценка качества образования в медицинском колледже как фактор минимизации имидж-рисков.	288
<i>Рыбакова Е.А.</i> Современные подходы к оценке качества дошкольного образования на материале международного опыта	291
<i>Губанов М.В.</i> Реализация функции планирования в процессе управления образовательным учреждением	294
<i>Панфилова Ю.П.</i> Актуальность управления качеством образования с использованием средств информационно-коммуникационных технологий в педагогической науке и практике	296
<i>Зильберберг Н.И.</i> Реализация стандарта в условиях ОГЭ и ЕГЭ: проблемы и варианты решения	298
<i>Воровщиков С.Г., Данилова Т.Н.</i> Концептуальные основы интеграции общего и дополнительного образования детей	302
<i>Верясова Е.С.</i> Дополнительное образование как воспитательный ресурс развития детей в современном социуме	305
<i>Дадонova И.А.</i> Приемы и способы повышения учебной мотивации у учащихся	307
<i>Трушковская И.А.</i> Глобальные тенденции в мировом образовании XXI века	311
<i>Филатова М.Н.</i> «Дополнительное образование детей как воспитательное пространство развития индивидуальности учащихся	315

<i>Шестакова Н.В., Шестакова А.Е.</i> Методологические подходы к созданию «Программы развития образовательной организации»	324
<i>Кузнецова И.Н.</i> Управляющий совет как инструмент инновационного и эффективного администрирования, общественного контроля в образовании	326
<i>Мейчик Г.А., Жирова Н.А.</i> Интеграция общего и дополнительного образования детей как одно из условий создания единого образовательного пространства реализации ФГОС общего образования	331
<i>Востриков А.С.</i> Технологический подход к управлению проектированием перспектив развития профессиональной образовательной организации	333
6 РАЗДЕЛ. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЕГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА	
<i>Мижеригов В.А.</i> Терминологическая компетентность педагога как составная часть его профессионализма	336
<i>Абрамовских Т.А.</i> формирование терминологической компетентности как составная часть системы повышения профессиональной квалификации слушателей	340
<i>Астемирова О.Н.</i> Основные андрагогические понятия, используемые при внедрении профессионального стандарта «педагог»	345
<i>Долгоаршинных Н.В.</i> Терминологическая компетентность педагога как условие прохождения аттестации на квалификационную категорию	351
<i>Левитская Н.А.</i> Терминологическая точность как показатель языковой компетентности учителя	354
<i>Молчанова А.В., Соколова Л.В.</i> Развитие личностных качеств педагога дошкольной образовательной организации в современных условиях	357
<i>Семенова И.И.</i> Формирование терминологической компетентности экспертов по аттестации педагогических работников в процессе повышения квалификации	361
<i>Трунцева Т.Н.</i> Об уточнении дефиниции «единый речевой режим»	364
7 РАЗДЕЛ. НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАВОВОГО СТАТУСА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	
<i>Амелина О.В.</i> Психологическая травля в детском коллективе и юридическая ответственность классных руководителей	368
<i>Бодякина Т.П.</i> Реализация обучающимися права на выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы получения образования и формы обучения	373
<i>Гончаров М.А.</i> Социально-правовой статус учительства в Российской империи в XIX-начале XX века	376
<i>Дубова Т.Н.</i> Кадровая служба многоуровневой образовательной организации в условиях введения Профессиональных стандартов	380
<i>Кульпина Л.С.</i> Правовая компетентность учителей начальной школы в условиях Федерального государственного стандарта начального общего образования	384
<i>Ларюшкин С.А., Рахметов Р.Р.</i> Нормативно-правовое обеспечение трудового договора с педагогическим работником в условиях введения профессиональных стандартов	386
<i>Воровщиков С.Г., Пегова И.В.</i> Анализ законодательной и нормативно-правовой баз систем дополнительного и общего образования детей	389
8 РАЗДЕЛ. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Анзоров Х.У.</i> Актуальность вопроса профессиональных компетенций ру-	393

ководителя образовательной организации в педагогической науке и практике	
<i>Бродникова Е.В.</i> Содержание подготовки обучающихся к региональному конкурсу по парикмахерскому искусству в контексте международных требований «World Skills Rassian»	396
<i>Гуськова С.К.</i> Концептуальное обоснование подготовки специалистов к маркетинговой деятельности	399
<i>Ильина И.В., Белова С.Н.</i> Инновационная миссия системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников	402
<i>Исайкина И.Ю.</i> Ресурсы эффективного проектирования траекторий профессионального роста и личностного развития преподавателя и студента педагогического ВУЗа в современных социокультурных условиях (из опыта работы)	408
<i>Коптелов А.В.</i> Зарубежная стажировка как вид дополнительного профессионального образования	411
<i>Курбатова О.В.</i> Педагогическая подготовка сотрудников органов внутренних дел	415
<i>Леонов В.Г.</i> К вопросу о формировании образовательной программы магистратуры «современные педагогические технологии в обучении информатике, технологии и робототехнике»	419
<i>Майорова М.Е.</i> Роль методической службы как системообразующего ресурса в период реорганизации образовательных учреждений среднего профессионального образования	423
<i>Марзоева О.А.</i> Особенности деятельности эксперта конкурса «World Skills Rassian» по парикмахерскому искусству	429
<i>Пузаткин О.В.</i> Программа повышения квалификации как средство формирования профессиональной компетентности руководителей в области аутсорсинга	431
<i>Семенихина А.Н., Савенкова Е.В.</i> Независимая оценка качества образования в медицинском колледже как фактор минимизации имидж-рисков	434
<i>Савенкова Е.В.</i> Значение формирования организационно-управленческой компетенции в структуре подготовки магистров в рамках основной образовательной программы по направлению «Психолого-педагогическое образование»	436
<i>Соломенникова О.А.</i> Творческое развитие педагогов дошкольного образования на курсах повышения квалификации как условие становления личностных результатов обучающихся	439
<i>Субочева М.Л., Тузов Д.В., Трофимова Н.П.</i> Мотивация развития психолого-педагогической компетентности преподавателей СПО: акмеологический аспект	441
<i>Табаровская К.А., Данилова Т.Н., Воровщиков С.Г.</i> Модель региональной системы мониторинга качества дополнительного профессионального образования	444
<i>Тимофеева А.В.</i> Актуальность общественно-профессиональной экспертизы программ дополнительного профессионального образования	457
<i>Чернецова Н.Л.</i> Интегративные курсы в системе профессиональной подготовки бакалавров педобразования из числа слушателей СПО – веление времени	460
<i>Подчалимов М.М.</i> Педагогическая поддержка социально-профессиональной адаптации выпускников колледжа строительного про-	462

9 РАЗДЕЛ. ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

<i>Азевич А.И.</i> Многополярная дидактическая среда: проектирование, функционирование, развитие	466
<i>Аниканова К.И.</i> Международный бакалавриат на уроках информатики в современной школе	469
<i>Анискина А.П.</i> Применение учебных задач по биологии для формирования информационной грамотности выпускников медико-биологических классов	472
<i>Вержбицкий Ю.Ю.</i> Актуальность использования информационно-образовательных ресурсов в педагогической науке и практике	475
<i>Диулина Е.А.</i> Актуальность менеджмента качества электронного обучения в системе высшего образования	478
<i>Дударева О.Б., Таран Т.В.</i> Информационно-методическое обеспечение развития профессиональной компетентности учителя	480
<i>Зайцева О.С.</i> Опыт построения курса робототехники и Lego-конструирования в школе	484
<i>Заславская Н.А.</i> Информатизация маркетинговых коммуникаций в системе развития образовательной организации	488
<i>Заславский А.А.</i> Реализация научных проектов учащихся с использованием арендованного виртуального аппаратного обеспечения	493
<i>Зюзина Т.Н.</i> Проблемы формирования информационной образовательной среды в современной дошкольной организации московской области	495
<i>Зюзина Т.Н., Талалаева Е.В.</i> Влияние городских и муниципальных органов на эффективное осуществление процессов информатизации в образовательных организациях в новых условиях современной столицы	498
<i>Киселева Т.Б., Филиппов С.П.</i> О перспективных направлениях подготовки будущего учителя	501
<i>Ломоносова Н.В.</i> Анализ современных методов электронного обучения студентов вуза	504
<i>Мишутина Н.Е.</i> Использование информационно - коммуникационных технологий в начальной школе	508
<i>Никуличева Н.В.</i> Дистанционное обучение в школе: проблемы учителя, директора, ученика	512
<i>Пучкова Е.С.</i> Видеокейсы: использование метода визуализации при обучении информатике младших школьников	518
<i>Руднева С.В.</i> Актуальность использования информационно-коммуникационных технологий в рамках организации дистанционного обучения	521
<i>Стальной Д.А., Махмутов Р.Р.</i> Овладение компетенциями конструирования и моделирования в детском конструкторском бюро в условиях информатизации	525
<i>Сыч С.П., Болкунова М.В.</i> Влияние глобальных информационных процессов на образование и перспективы развития педагогики	527
10 РАЗДЕЛ. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	
<i>Антипова Е.И.</i> Основы эффективного самоменеджмента руководителя образовательной организации	529
<i>Братухина М.Н.</i> Переподготовка воспитателей дошкольных образовательных организаций как условие повышения их профессиональной компетентности	531

<i>Бувеч Е.В., Смольянинова С.А., Микульчик И.Б., Овчаренко С.В.</i> Сопровождение совершенствования проектировочной компетентности педагога в ходе его курсовой подготовки	533
<i>Быкова Л.Н.</i> Формирование специальных профессиональных компетенций педагогов образовательных организаций на примере развития мнемических способностей	537
<i>Воронкова И.В.</i> Развитие конфликтологической компетентности педагога	541
<i>Долженко Е.А.</i> Практикум «Школа педагогического мастерства» как форма повышения профессионализма педагогов дошкольного образования на рабочем месте	544
<i>Евдокимова А.Б.</i> Специфические затруднения начинающих педагогов-дефектологов	546
<i>Иванова О.И.</i> Развитие профессиональных компетенций педагогов образовательных организаций	549
<i>Катальников С.Н.</i> Методика оценки профессиональной готовности педагогов к обеспечению комплексной безопасности образовательной организации	553
<i>Малышева О.В.</i> Проблемы профессионального развития у молодых педагогов в образовательных организациях	555
<i>Недормогомедов Г.Г.</i> Развитие экологической компетентности у будущих учителей биологии образовательных учреждений	559
<i>Савенкова Е.В.</i> К вопросу о механизме формирования организационно-управленческой компетентности у студентов магистратуры по направлению «психолого-педагогическое образование»	562
<i>Уляшев К.Д.</i> Некоторые профессиональные затруднения педагогов при реализации ФГОС и эффективные формы их преодоления	565
<i>Фролова Д.И.</i> Управленческо-педагогический и психологический консалтинг как технология моделирования профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций в процессе планирования и осуществления проектирования профессиональной деятельности	569
<i>Щипкова Т.Ю., Козлова Г.А.</i> Корпоративное обучение как ресурс профессионального развития кадров в образовательной организации	571
<i>Юфанова В.А., Козилова Л.В.</i> Проблема развития профессиональных компетенций педагогических работников: от истоков к современности	574
11 РАЗДЕЛ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ	
<i>Авдошина Н.И., Поддуба С. Г.</i> Управление процессом социализации обучающихся в условиях образовательной организации	578
<i>Валайне С.А.</i> К вопросу об актуальности развития ученического самоуправления в современной школе	581
<i>Веряскина Л.А., Павлова Е.Е.</i> Трудовое воспитание детей с ОВЗ в дошкольном отделении образовательного комплекса	584
<i>Воинов Р.Л., Забарина А.Ю., Фирсова И.А.</i> Особенности формирования государственно-частного партнерства в образовательных комплексах	587
<i>Дворякина К.С.</i> Актуальные проблемы управления качеством образования в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды	589
<i>Зайналова Л.А.</i> Работа по предупреждению синтаксических интерференционных ошибок в процессе подготовки к сочинению учащихся старших классов	591
<i>Иванов Ю.А.</i> К вопросу определения цели урока	594

<i>Игнатъева Е.Е.</i> Духовно-нравственное воспитание как основа развития личности	597
<i>Кошлай Г.П.</i> Актуальность независимой оценки качества образования в современных условиях	601
<i>Нейман Н.А.</i> Механизмы управления развитием учебно-познавательной компетентности учащихся	603
<i>Семенов Е.В.</i> К вопросу об организации образовательных комплексов	606
<i>Сергунина О.В.</i> Оценка метапредметных результатов обучения в начальной школе	609
<i>Ситникова А.Д.</i> Оценка Программ развития образовательной организации, как актуальная проблема в педагогической науке и практике	612
<i>Смирнов С.А.</i> Электронное обучение как средство оптимизации образовательного процесса	614
<i>Фомичев А.В.</i> Метапредметные технологии. Дискуссионный клуб: цели, методика, результаты	617
<i>Шлепотина Л.А.</i> Компетентностно-ориентированный подход как методологическая основа при проектировании метапредметных занятий в среднем профессиональном образовании	619
<i>Янышев П.А.</i> Преобразование кадетских корпусов в военно-подготовительные общеобразовательные учреждения	624
<i>Евтишенкова И.П.</i> Управленческое сопровождение метапредметным образованием	627
<i>Недюрмагомедов Г.Г.</i> Развитие экологической компетентности у будущих учителей биологии образовательных учреждений	630

Подписано в печать 31.03.2018 г. Формат 60х90/16.

Печать офсетная. Усл. п.л. 50. Тираж 300 экз.

Издательство «5 за знания»

Тел/факс: +7-495-225-45-09, e-mail: 5zz@mail.ru