

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

**Отечественное образование:
современное состояние и перспективы развития**

Сборник статей



Москва
2015

Редколлегия:

Редакционная коллегия сборника: *Воровщиков С.Г.*, д.п.н., проф. каф. управления образовательными системами (УОС) МПГУ (отв. редактор), *Шклярова О.А.*, к.п.н., проф. каф. УОС, *Болотова Е.Л.*, д.п.н., проф. каф. УОС, *Галеева Н.Л.*, к.б.н., проф. каф. УОС, *Заславская О.Ю.*, д.п.н., проф. МПГУ, *Литвиненко Э.В.*, д.п.н., проф. МОО, *Мижеринов В.А.*, к.п.н., ст.науч.сотр. АСОУ, *Новожилова М.М.*, к.п.н., доц. каф. УОС, *Осипова О.П.*, д.п.н., проф. каф. УОС, *Чечелева В.Н.*, к.ф.н., МПГУ.

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

- С **Отечественное образование: современное состояние и перспективы**
23 **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. – 644 с.

ISBN 978-5-904329-01-3

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 978-5-904329-01-3

© Авторы, 2015
© Оформление, 2015

VII Всероссийские Шамовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами «Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития»

Воровщиков Сергей Георгиевич, Председатель Оргкомитета VII Всероссийских Шамовских педагогических чтений, д.п.н., проф. кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета

Шклярова Ольга Анатольевна, Зам.председателя Оргкомитета VII Всероссийских Шамовских педагогических чтений, к.п.н, проф. кафедры УОС МПГУ

23 января 2015 года в ГБОУ лицей № 1535 (директор: Воробьева Татьяна Васильевна) состоялись VII Всероссийские Шамовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами «Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития».

В чтениях приняли участие более трехсот учеников, сторонников и последователей Научной школы из нескольких регионов России: Рязани, Вологды, Липецка, Кемерово, Пскова, Москвы и Московской области. Традиционно в работе чтений принял участие сын Т.И. Шамовой: Шамов Сергей Александрович, д.м.н.

С приветственным словом к участникам педагогических чтений обратился проректор МПГУ, профессор кафедры управления образовательными системами, кандидат юридических наук В.В. Чеха.

На пленарном заседании с докладами выступили зав. кафедрой управления образовательными системами, д.п.н., С.Г. Воровщиков «Теория метапредметного образования: некоторые подходы к разработке»; д.п.н., профессор кафедры управления образовательными системами Е.Л. Болотова «Отечественное образование в условиях модернизации культуры».

Работа малых пленарных заседаний чтений велась секционно:

«Проблемы правового регулирования образовательной деятельности на современном этапе» (Руководители: Болотова Елена Леонидовна, д.п.н., Чеха Вадим Витальевич, к.ю.н.), «Современные требования к профессиональной компетентности педагога в условиях модернизации системы российского образования» (Межериков Василий Андреевич, к.п.н., Долгоаршинных Нелли Владимировна, к.п.н.), «Роль партнерского взаимодействия «Школа-Вуз» в системе непрерывного профессионального становления учителя в условиях инновационной экономики» (Ершова Ольга Петровна, д.и.н., Чечелева Вера Николаевна, к.ф.н.), «Основы профессионального роста педагога в условиях стандартизации образования» (Галеева Наталья Львовна, к.б.н., Шклярова Ольга Анатольевна, к.п.н.), «Оценка качества образования в условиях введения ФГОС» (Литвиненко Элеонора Владимировна, д.п.н., Фоменко Ирина Анатольевна, к.п.н.), «Информатизация образования: взгляд в настоящее и будущее» (Заславская Ольга Юрьевна, д.п.н., Боброва Ирина Ивановна, к.э.н.), «Управление профессиональными образовательными организациями в новых условиях» (Субочева Марина Львовна, д.п.н., Данилова Татьяна Николаевна, к.п.н.), «Сетевые дистанционно-очные образовательные проекты как перспективное направление повышения качества школьного образования» (Новожилова Марина Михайловна, к.п.н., Гилядов Соломон Рувинович), «Непрерывное образование в условиях информатизации» (Осипова Ольга Петровна, д.п.н., Смирнов Сергей Александрович, к.п.н.).

При обсуждении рекомендаций чтений Заслуженный учитель России, к.п.н., В.А.Бадил выступила с предложением создания общественного совета научной школы Управления образовательными системами, имеющей распределенный характер: Научной школе Татьяны Ивановны Шамовой более сорока лет. За время своей профессиональной деятельности Татьяна Ивановна вырастила сотни учеников, создала научную школу Управления образовательными системами. Ученики, после-

дователи, сторонники этой научной школы работают в вузах, школах, учреждениях дополнительного образования, органах управления практически во всех регионах страны.

Многие из них продолжают вести научные исследования по актуальным направлениям образовательного менеджмента, которые прогнозировала Татьяна Ивановна, определяют новые актуальные аспекты в исследованиях, решают проблемы дидактики, управления, дополнительного профессионального образования. Открытый характер профессионального взаимодействия с педагогической общественностью, учеными позволяют научной школе управления образовательными системами не замыкаться в рамках какой-то одной организации, например, только кафедры управления образовательными системами МПГУ, какого-то одного научного направления. Одним из ресурсов повышения жизнеспособности научной школы мы рассматриваем возможности использования потенциала всех активных участников профессионального сообщества.

Одним из перспективных средств развития научной школы может стать общественный совет, включающий представителей различных регионов страны, различных направлений деятельности в сфере образования, науки и культуры. Данный совет может выступать и как экспертный совет, и как научно-консультативный совет, и как совет, координирующий направления деятельности научной школы. Поэтому необходимо оргкомитету чтений продумать данный сетевой проект, а свои предложения представить на сайте научной школы, который и сможет со временем стать **виртуальным организационным центром распределенной научной школы**.

Участники чтений пришли к общему выводу, что развитие новой экономики XXI века, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, требует достижения нового качества массового образования, соответствующего требованиям новой экономики. В связи с этим современные требования к качеству общего образования, выраженные в новых федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение профессионального стандарта педагога обуславливают необходимость соответствующих изменений не только в содержании и технологиях деятельности образовательных организаций, но в сфере управления. Однако идеологические, ментально-культурные, содержательные, технологические, квалитетические проблемы, возникающие перед современной образовательной организацией, столь сложны, а их инновационный коэффициент так высок, что очевидна необходимость формирования и систематического повышения профессиональной компетентности управленцев и педагогов, вынужденных решать нестандартные управленческо-правовые, финансово-экономические, психолого-педагогические и учебно-методические проблемы.

Одной из эффективных форм взаимодействия преподавателей вузов, учреждений дополнительного профессионального образования с педагогами и руководителями общеобразовательных организаций, которое обеспечивало бы опережающее развитие основных направлений теории и практики образования и управления им, являются педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами. Основоположителем данной школы является Татьяна Ивановна Шамова, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, профессор, д.п.н., 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, по обсуждению актуальных проблем, требующих незамедлительных теоретико-технологических исследований и организации повышения соответствующей компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций.

С целью упрочения методолого-теоретических 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 практику организации ежегодного проведения в Татьянин день Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами;
- продолжить практику формирования и издания сборников научных материалов Шамовских педагогических чтений;
- обеспечить стабильную работу сайта распределенной научной школы Т.И. Шамовой, способствовать формированию информационной среды научной школы посредством использования различных Интернет-ресурсов;
- 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 Шестых Конаржевских педагогических чтениях, которые пройдут в 2016 г. на базе Псковского областного института повышения квалификации работников образования (<http://poipkro.pskovedu.ru>);
- обеспечить проведение научно-методических и практических мероприятий в рамках ежегодной ноябрьской 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:

- учесть при реализации магистерских программ «Менеджмент в образовании», «Метапредметное образование», «Экспертная деятельность в сфере образования», «Менеджмент программ многоуровневой образовательной организации» научные достижения научной школы Т.И. Шамовой, обеспечить реализацию инновационных управленческих практик на базе развитой сети стажировочных площадок МПГУ;
- расширить перечень актуальных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки с учетом приоритетов и динамики модернизации образования и на основе научных достижений научной школы Т.И. Шамовой;
- конкретизировать темы научного сопровождения экспериментальных проектов и диссертационных исследований с учетом приоритетных трендов развития столичного и федерального образования;
- учесть научно-практические результаты Шамовских педагогических чтений при разработке программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования;
- на основе методолого-теоретических и технологических положений научной школы Т.И. Шамовой разработать и апробировать дистанционные модули программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, обеспечивающих решение актуальных и прогнозируемых проблем современного образования;
- расширить возможности для участия профессорско-преподавательского состава кафедры в экспертной деятельности, включающей проведение экспертизы проектов документов и нормативных правовых актов, направленных на реализацию государственной политики в сфере образования.

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, студентам и последователям научной школы Т.И. Шамовой:**

- принять участие в подготовке и проведении Восьмых 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.

Отечественное образование в условиях модернизации российской культуры

Болотова Елена Леонидовна, д.п.н, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ, e-mail: bolotovae@mail.ru

Образование – это культурный феномен. Его развитие обусловлено постоянной сменой социальных практик, переменами в технологической, экономической, культурной областях. Весьма важно в таких переменных – наличие возможности для открытого обсуждения возникающих проблем, для честного соревнования идей, определяющих методы их решения; настроенность на общественную стабильность и уважение закона, на умение брать на себя ответственность за положение дел в своем поселке или городе, в своей стране; на понимание друг друга с кем говорим на одном языке, с кем имеем общую российскую культуру.

Наша страна богата своими культурными и образовательными традициями. Несмотря на экономический кризис, не всегда благоприятный внешнеполитический фон мы не можем себе позволить отказ от наращивания культурного капитала страны, где образование является опорой сохранения культурной самостоятельности россиян.

Иллюстрацией этого является 2014 год, объявленный как Год культуры в России. Ярким незабываемым событием, демонстрирующим мощь российской истории, культуры и образования стало открытие и закрытие Олимпиады в Сочи. Многочисленные культурно-образовательные события (например, 150 учебной книге для детей К. Д. Ушинского «Родное слово» (1864 г.); 100 лет научно-методическому журналу «Литература в школе» (1914 г.); 150 лет первому в России зоологическому саду (1864 г.); 230 лет - Российской государственной библиотеки (1784 г.); 250 лет - Государственному Эрмитажу (1764 г.) и др.) показали поразительно богатую культурную и интеллектуальную историю огромной России. В 2014 году произошло важнейшее в XXI веке историческое событие – воссоединение Крыма с Россией. Ученики школы Т.И. Шамовой не остались в стороне от этого события и приняли участие в проведении курсов повышения квалификации педагогических и руководящих работников Крыма и г. Севастополя.

События на Украине в 2014 году стали определенной вехой в понимании у большинства россиян значимости своей страны, осознания риска потерь социальных ориентиров, культурного разрыва, опасности утраты культурного и образовательного единства. В этих условиях возникает вопрос: что происходит с нами, нашей культурой, образованием? Каким образом образование должно дальше развиваться если нарастает военно-политическая агрессия, что может являться основой дальнейшего развития и улучшения отечественного образования?

Как отмечает А.В. Могилев сейчас не время разбрасывать камни [14]. Важно определить какое образование нам нужно сейчас и в ближайшие годы, что будет являться той основой, которая не позволит разделить населяющие Россию народы на отдельные враждующие сообщества. В.И. Загвязинский утверждает, что «возможен выбор из трёх вариантов стратегии: догонять, во многом ориентируясь на использование мирового опыта, используя богатые традиции отечественной педагогики; вернуться назад (вперёд – к прошлому, где был высокий уровень естественно-научного образования, массовые детские объединения и ещё много того, чем можно было гордиться); опережать время и строить уже сегодня российское образование будущего».

Не отвергая необходимости двигаться «всем фронтом», мы настаиваем на приоритете идеи опережающего образования: опережающего и во внешнем, относительно образовательных систем других стран, и во внутреннем – в отношении кадров, культурного базиса, опережая некоторые другие сферы страны, в том числе и экономику, особенно в периоды её стагнации» [12].

Опираясь на выше сказанное определим общие особенности развития российского образования в условиях объявленной модернизации культуры.

Правовое оформление модернизации культуры.

Сложная общественно-политическая обстановка, усиливающийся экономический кризис, рост межэтнических конфликтов и экстремизма ставят перед нашей страной задачу подготовки поколения, готового отвечать на вызовы современного мира. В силу этого особое значение имеют инвестиции в человека, в качественное обновление его личности. Это должно способствовать устойчивому духовному и интеллектуальному развитию населения страны, сохранению его культурного кода. Ведь, по словам В.В. Путина «потеря нацией собственного «культурного лица» облегчает возможности для манипулирования обществом. У него теряется иммунитет к разного рода деструктивным и даже агрессивным идеям» [13].

К наиболее опасным социальным проявлениям для будущего России относят: снижение интеллектуального и культурного уровня общества; девальвацию общепризнанных ценностей и искажение ценностных ориентиров; рост агрессии и нетерпимости, проявление асоциального поведения; деформацию исторической памяти, негативную оценку значительных периодов отечественной истории, распространение ложного представления об исторической отсталости России; атомизацию общества - разрыв социальных связей (дружеских, семейных, соседских), рост индивидуализма, пренебрежения правами других.

В целях преодоления этих негативных явлений в декабре 2014 года Президент РФ утвердил «Основы государственной культурной политики» [2], которые должны обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие населения России. Такой документ принят в стране впервые. Этот шаг свидетельствует о том, что государство «возводит культуру в ранг национальных приоритетов, признает ее важнейшим фактором роста качества жизни и гармонизации общественных отношений, залогом динамичного социально-экономического развития, гарантом сохранения единого культурного пространства и территориальной целостности России».

Этот документ является основополагающим для разработки и совершенствования законодательных и иных нормативных правовых актов Российской Федерации, регулирующих процессы культурного развития общества. Модернизацию культуры следует воспринимать как резкое обновление культуры в духе определённых ценностей, ее реакции на какие-то новые требования времени и общества.

Культура России является общественным достоянием и значима для страны так же как ее природные ресурсы. В своих выступлениях президент России В.В. Путин неоднократно отмечал, что «культура это многомерная живая система, мощный фактор

общественного развития и экономического роста, обеспечения национальной безопасности и суверенитета России. Культура питает нацию, формирует и сплачивает ее» [14].

Общественная миссия культуры определяется единением науки, образования и искусства, поэтому «государственная культурная политика России охватывает такие сферы государственной и общественной жизни, как все виды культурной деятельности, гуманитарные науки, образование, межнациональные отношения, поддержка русской культуры за рубежом, международное гуманитарное и культурное сотрудничество, а также воспитание и самовоспитание граждан, просвещение, развитие детского и молодежного движения, формирование информационного пространства страны».

Культура в переводе с латинского (cultura) означает возделывание, возвращение, развитие, воспитание. Последнее непосредственно относится к понятию «образование». В современных условиях культура и образование представляют собой самостоятельные совокупности формальных и неформальных институтов, явлений и факторов, влияющих на сохранение, производство, трансляцию и распространение духовных ценностей (этических, эстетических, интеллектуальных, гражданских и т.д.). Можно утверждать, что образование является частью культуры, а культура – это часть образовательного пространства.

Нормативное оформление понятия «образование» представлено двумя смысловыми конструкциями. Образование означает «процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом распространяющимся на человека, семью, общество и государство, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности» [1]. Образование направлено на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое, профессиональное развитие человека. Большинство из этих направлений непосредственно связаны с культурой.

Особенности единой образовательной и культурной среды в нормативных правовых актах Российской Федерации

Связь образования и культуры является наиболее тесной. С одной стороны образование представляет собой определённый культурный феномен, с другой - культура буквально пронизывает весь образовательный процесс. Еще А. Дистервегом был сформулирован специальный дидактический принцип «Обучай культуросообразно!», т.е. обучай в контексте культурных ценностей, той культурной среды, социокультурных норм, в которых далее будет развиваться человек.

Единство культурного и образовательного пространства до недавнего времени было закреплено в законе РФ «Об образовании» (1992) и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996). Оно буквально означало сохранение на территории всей России права на образование, а также единство статусов субъектов образовательной деятельности. Юридическим критерием, позволяющим выявить несоблюдение единства образовательного пространства, стали выступать федеральные государственные образовательные стандарты. Критериев соблюдения единства культурного пространства разработано не было. Законы в сфере образования до 2011 года практически не регулировали отношения по реализации образовательных программ в области культуры и искусства, хотя некоторые элементы были представлены исключительно в рамках дополнительного образования.

С принятием нового закона об образовании принцип единого культурного пространства был выведен за рамки образовательного законодательства. Согласно ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» правовое регулирование отношений в сфере образования основывается на принципе единства образовательного пространства на территории Российской Феде-

рации. Это означает, что вся территория России образует единое образовательное пространство, на которое распространяется и в котором реализуется, а также действуют иные, вытекающие из данного закона подзаконные акты. Каждому гражданину страны, где бы он ни находился, должна быть обеспечена адекватная его потребностям и возможностям реализации права на образование.

Вопросы единого культурного пространства теперь отнесены в законодательство о культуре в России, в которое входит Конституция РФ, Основы государственной культурной политики, Концепция развития дополнительного образования детей [4], Концепция художественного образования в Российской Федерации [7] и др. акты. К культурному пространству предложено относить сферу культурных норм и ценностей, традиций и верований, находящихся выражение в образе жизни и искусства.

Тем не менее, обе эти системы и культура, и образование настолько переплетены, что любые инновационные процессы в одной системе неизбежно отражаются на другой. Так вхождение в Болонскую систему, усиление глобализации отношений в сфере образования, введение стандартизации, индивидуализации, инклюзии в сфере образования повлекло поиск новых нравственных канон, ценностных ориентиров культурного развития обучающихся, создание новой качественной культурной среды.

Несомненно, такое разделение условно, т.к. ни культура, ни образование не могут существовать отдельно от личности. Осваивая образовательное пространство человек, реализует конституционное право на образование, составной частью которого является образование в области культуры и искусства. Осваивая культурное пространство человек, реализует конституционное право на участие в культурной жизни, право на пользование учреждениями культуры, право на доступ к художественным ценностям, свободу литературного и художественного творчества.

Право на участие в культурной жизни предполагает его личное, сознательное, добровольное участие в любых видах культурной деятельности. И сфера образования предоставляет человеку широчайшие возможности такого участия – образовательный досуг, творческие конкурсы, театральная и музейная педагогика, эстетическое воспитание в организациях, осуществляющих образовательную и досуговую деятельность.

Одним из важнейших видов культурной деятельности является воспитание книжной культуры. Тут следует отметить понимание значимости данного явления со стороны государства. После проведения 2014 года Культуры в России, 2015 год объявлен годом Литературы в России [3]. Обсуждение необходимости введения такого мероприятия велось с 2007 года. Школа должна возродить культурно-историческую социализацию человека. М. Голубков справедливо отмечает, что именно литература доносит до нас через десятилетия и века представления о нормах национальной жизни. Литература является носителем своеобразного генетического кода, без которого человек и общество теряют преемственные связи по вертикали времени. Через литературу человек получает накопленный столетиями опыт национальной жизни, частного поведения, манеры чувствовать и думать^[11].

Что такое литература для нас? Для нашего образования? Литература – это один из видов искусства, в котором средством создания художественного образа является слово, язык. Это один из предметов, входящих в общеобразовательную программу. Это способ речевого оформления взаимодействия людей.

В декабре 2014 года исполнилось 180 лет первой статье Виссариона Григорьевича Белинского «Литературные мечты» [9]. Опубликованная в газете «Молва» в декабре 1834 года статья представила его горячий, беспокойный, полемичный взгляд о судьбе русской литературы 19 века, о качестве литературных произведений предлагаемых публике. На вопрос, что такое литература для нас В.Г. Белинский вывел три важных определения.

Литература – это «весь круг умственной деятельности, проявившейся в письменно-

сти». В силу этого к литературе можно отнести буквально все, что мы пишем – рекламные слоганы, надписи на заборах, заметки блогеров, переписка в соцсетях, диссертации, и художественные тексты. Владение письменной речью, умение излагать свои умозаключения логично, конструктивно в контексте заданной темы – является одной из проблем современного образования.

Второе определение – «собрание известного числа изящных произведений, образцовые литературные произведения». К нему мы можем относить «золотой фонд» классики XIX и XX веков, минимальный перечень которого теперь, к сожалению, не указывают в федеральных государственных образовательных стандартах. Знакомые предыдущим поколениям произведения не читают их потомки, что зачастую приводит к недопониманию «отцов и детей», т.к. они читают разную литературу.

Третье определение – собрание художественно-словесных произведений людей, «выражающих и воспроизводящих в своих изящных созданиях дух того народа, среди которого они рождены и воспитаны, жизнь которого они живут и духом которого дышат, выражающих в своих творческих произведениях его внутреннюю жизнь до сокровеннейших глубин и биений». К ним сегодня нужно и можно относить произведения писателей XXI века. Год Литературы в России должен не только открыть новые имена, но и донести их произведения в сферу образования, в учебный процесс.

Как отмечает председатель Комиссии по культуре и сохранению историко-культурного наследия общественной палаты РФ П.А. Пожигайло, исключительность предмета литературы заключается в том, что он осуществляет функцию введения обучающегося в мир культуры как мир смыслов и мир ценностей. «Сегодня в образовательном стандарте предусмотрено всего лишь 2 часа в неделю на уроки литературы, а в советской школе их было 4 часа. Тем не менее, есть общеобразовательные учреждения, где понимают важность литературы и не сокращают часы на литературу до федерального минимума, а наоборот увеличивают. Значит, не только стандарт сокращает объемы литературных знаний, но и руководители школ не ставят перед собой задачи сохранения гуманитарного образования» [16].

Следует согласиться с Н.В. Худолеей, которая утверждает, что классические тексты формируют культурный код нации, без знания их представители единой нации не смогут понять друг друга или вникнуть в реалии окружающего мира/ Уже намечился отрыв в понимании поколений читающих литературу и ее не читающих [18].

Тревогу о недостаточном умении читать научную литературу, невладение стилем научного изложения информации выражает академик РАО В.И. Загвязинский [12]. За много лет работы с научными проектами молодых ученых он обнаруживает недостатки, издержки и ошибки, совершаемые ими в подготовке своих диссертаций. Они выражаются в логической нестройности, понятийной неразберихе, многократном повторении общих фраз и деклараций, что «делает изложение неубедительным, малодоказательным даже тогда, когда исследование состоялось и автору есть что сказать и доказать». К наиболее распространенным издержкам В.И. Загвязинский относит неверный выбор «ключа» (способа и стиля) изложения. Это, безусловно, является недостатком умения работы с литературой, умения читать и вникать в смысл прочитанного, недостаточно сформированным художественным и интуитивным мышлением, отсутствием идейно-социального переживания от прочитанного, и как результат – скудность научного языка.

Год литературы – возможность возрождения хорошей книги, поворот к чтению, к книжной культуре. Реализация этого проекта, по мнению В.В. Путина, «может оказать сильнейшее воздействие на общество, вновь обратить его к красоте и богатству литературного мира. Образованность, эрудиция, знание литературной классики и современной литературы должны стать правилом хорошего тона» [17]. В этой связи организации, осуществляющие образовательную деятельность, в рамках года Литературы

будут привлечены к выполнению значительного количества общественных мероприятий [15]. По мнению писателя П.В. Басинского «мы должны вздрогнуть от счастья осознания того, что мы были и остаемся великой мировой литературной державой. И мы еще не на столько поглупели, чтобы от этого счастья отказаться» [8].

Дополнительное образование – особая среда пересечения образования и культуры
Другая сторона переплетения единого культурного и образовательного пространств – право на художественное образование. Оно представляет собой часть общего права на образование и предполагает обучение в области культуры и искусства (музыкального, изобразительного, хореографического, театрального).

Это направление взаимодействия культуры и образования многие годы не имело единого правового регулирования. В распоряжении Правительства РФ от 25.08.2008 № 1244 отмечалось, что если функция государственной политики в сфере образования представлена в законодательстве об образовании, то государственная политики в сфере культуры и искусства многие годы нигде не представлена [5]. Отсутствие такой политики привело к недооценке социальной практикой роли художественной культуры, породило множество субкультурных направлений. Художественное образование стало приобретать резко элитарный характер, а в системе общего образования предметная художественно-эстетического профиля заняла роль второстепенных. Повсеместная платность дополнительного образования для детей, привела к оттоку обучающихся в системе художественного образования, а усиливающаяся деградация материально-технического обеспечения учреждений, оказывающих услуги в сфере художественного образования, недостаточное внимание к оплате труда педагогов, спровоцировали высокую текучесть педагогических кадров и в целом нестабильность кадрового обеспечения системы художественного образования.

Напомним, Основы государственной культурной политики утверждены только в 2014 году. При этом вопросы художественного образования в ней, к сожалению, не представлены, однако обозначены – с одной стороны, проблема повышения общественного статуса учителя. В общественном сознании должны будут утвердиться представления об учителе как эталоне социального поведения, носителе безусловного нравственного и интеллектуального авторитета. С другой стороны – в области просвещения должно стать актуальным выявление одаренных в разных сферах детей, создание условий для их индивидуального обучения. Какой-либо новизны в этих положениях нет, при этом нерешенными много лет остаются вопросы правового статуса образовательных организаций в сфере культуры и искусства – школ искусств. В настоящее время они отнесены к сфере дополнительного образования детей. При этом фактически находятся в двойном ведении.

Государственная образовательная политика реализуется через сеть образовательных учреждений, в состав которых входят учреждения дополнительного образования детей, из них в сфере культуры около 30 %. Такие учреждения обеспечивают возможность раннего выявления таланта и создают благоприятные условия для профессионального становления ребенка, а также выполняют функции широкого художественно-эстетического просвещения. Однако ни Министерство культуры РФ, ни Минобрнауки РФ не приняли ни одного нормативного правового акта о специфике организации учебного процесса в таких учреждениях. Много лет их статус на федеральном уровне регулируется исключительно письмами (Письмо Минобрнауки РФ от 26.03.2007 № 06-636; Письмо Минкультуры России от 21.11.2013 № 191-01-39/06-ГИ; Письмо Минкультуры РФ от 23.12.1996 № 01-266/16-12; Письмо Минкультуры РФ от 25.08.1997 № 01-154/16-32; Письмо Минкультуры РФ от 18.05.2004 N 626-06-32; Письмо Роскультуры от 02.06.2005 № 1814-18-07.4; Письмо Минкультуры РФ от 18.05.2006 № 3171-01-49/05-АБ, Минобрнауки РФ от 06.06.2006 № АФ-135/06; Письмо Роскультуры от 23.05.2007 № 1528-07/4-1/04; Письмо Роскультуры от

Детские школы искусств имеют 115-летнюю историю существования в России. В настоящее время особенность реализации образования в них пытаются урегулировать два концептуальных документа. Первый – Концепция развития дополнительного образования детей [4]. Она реализуется федеральными органами исполнительной власти и рассчитана до 2020 года. Ключевой задачей стоит обеспечение охвата дополнительным образованием не менее 75 процентов детей в возрасте от 5 до 18 лет. Дополнительное образование представлено в этом документе как вариативное образование, как «уникальная, конкурентоспособная социальная практика наращивания мотивационного потенциала личности». Любопытно как за десять лет поменялся взгляд на дополнительное образование. Так, утверждая в 2004 году Концепцию модернизации дополнительного образования в Российской Федерации на период до 2010 года, коллегия Минобразования РФ исходила из того, что дополнительное образование это мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределившись, предметно, социально, профессионально, личностно. Ни о какой конкурентоспособной практике в тот момент не шло. Главная задача – это развитие личностных качеств.

Сравнение этих трактовок понятия «дополнительное образование детей» позволяет обозначить риски развития данного образования:

- дополнительное образование не имеет конституционных гарантий общедоступности и бесплатности. Такие гарантии содержатся только в п.3 ч.1 ст. 8 и ч.3 ст. 75 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Органы государственной власти субъектов РФ обеспечивают возможность получения детьми дополнительного образования исключительно в муниципальных общеобразовательных организациях в пределах предоставленных субвенций местным бюджетам без предъявления требований к уровню образования, если иное не обусловлено спецификой реализуемой образовательной программы. Гарантий предоставления такого образования в учреждениях дополнительного образования закон не упоминает;

- расширение государственно-частного партнерства в сфере дополнительного образования при ослаблении роли государственных структур в его развитии может усилить наметившийся в последние годы элитарный характер этого образования;

- отсутствие надлежащего регулирования труда педагогов учреждений дополнительного образования (отсутствие единого подхода к распределению учебной нагрузки, зависимость оплаты труда педагога от нормативного подушевого финансирования образовательного учреждения, значительное количество ограничений при досрочном назначении социальной пенсии по старости и др.) приводят к высокой текучести кадров в образовательных организациях сферы культуры и искусства;

- повышенное внимание к программам подготовки воспитанников в области физической культуры и спорта, в связи с проведением множества международных спортивных мероприятий в России, изменило структуру законодательства о дополнительном образовании. Регулирование вопросов развития физической культуры и спорта в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, доминирует над регулированием вопросов дополнительного образования в сфере культуры и искусства.

Проблема организации дополнительного образования в сфере культуры и искусства представлена в специальной Концепции художественного образования в Российской Федерации, утвержденной Приказом Минкультуры РФ от 28.12.2001 № 1403. Концепция принималась в условиях действующей Национальной доктрины образования Российской Федерации (отменена в 2014 году) и предполагала решить комплекс

организационно-управленческих, социально-психологических, материально-технических и кадровых условий в этой сфере.

Несмотря на то, что этот документ представлял собой характеристику принципов, целей и задач художественного образования главная его миссия была почти выполнена. Концепция выступила основой для выработки стратегии культурной политики российского государства в данной сфере. Эту же миссию сегодня выполняет Решение Совета глав правительств СНГ «О Концепции развития образования в сфере культуры и искусства государств-участников СНГ», принятое в г. Минске 19.05.2011.

Система художественного образования в России, складывалась десятилетиями, неизменно включала в себя три неразрывно связанных уровня профессионального образования «школа - училище – вуз». Исключение одного из звеньев в названной цепочке приведет к утрате уникальной системы российского художественного образования, признанной во всем мире.

Содержание образования в детских школах искусств определяется двумя качествами:

1. Освоение видов искусств через комплекс предметов (в традициях профессионального образования).

2. Наличие двух уровней обучения: массовое как направление общемузыкального, общехудожественного образования и как первая ступень профессионального образования в сфере искусств.

Образовательные учреждения других видов дополнительного образования детей (центры и дома детского творчества, станции юных техников и т.п.) в отличие от детских школ искусств были созданы на основе так называемых внешкольных учреждений, кружков самодеятельности, студий различной направленности. Данные объединения возникли в послереволюционное время и имели, в основном, функции досуговых (а не образовательных) учреждений.

Обновления всех сторон образования в сфере культуры и искусства, вызванные новыми явлениями общественной жизни и культуры национального и мирового масштаба, затрагивают цели и задачи художественного образования, его способы, методы и результаты, выражающиеся в обновлении его структуры, содержания и учебно-методического обеспечения. Поэтому осознание на государственном уровне роли образования в сфере культуры и искусства следует рассматривать как способ интеллектуального и творческого развития нации, повышающего ее конкурентоспособность. В итоге это должно привести к:

- созданию условий для внедрения и распространения художественного образования в обществе, в том числе, в рамках систем общего и профессионального образования;

- повышению внимания к традиционной культуре и народному творчеству;

- внедрению педагогической методологии, опирающейся на интеграцию различных видов искусства;

- усилению роли образовательной области «культура и искусство» на всех уровнях общего образования.

Развитие государственной культурной политики должно создать возможности приравнивания прав преподавателей, работающих в системе художественного образования, к правам преподавателей общего и профессионального образования в вопросах социального обеспечения.

Подведем итог. Почему собственно речь зашла о необходимости обращения внимания педагогической общественности к проблемам модернизации культуры?

Известно, что художественное образование связано и с изучением искусства, и с обучением посредством искусства. «Изучение искусства охватывает обучение таким дисциплинам как музыка, танец, драма, визуальное и изобразительное искусство,

литература, дизайн и художественные промыслы, психологическое образование и компьютерная графика и т.д. Образование посредством искусства подразумевает улучшение различных навыков, как, например, чтение, письмо или даже способности к математике с помощью искусства и творческих практик, или, например, с помощью обучения устойчивому развитию» [19].

Актуальность соединения обычного образования с художественным, эстетическим, отчетливо понимали еще в начале XX века. Так в Программе 7-летней трудовой школы (1920 г) один из руководителей подразделений Наркомпроса РСФСР Надежда Яковлевна Брюсова - писала «все пути воспитания человека должны привести к одному исходу – умению жить. Для понимания и умения сознательно управлять жизнью, надо уметь ощущать ее и высказывать свои ощущения, свою творческую волю, а силу для этого даст эстетическое воспитание через искусство» [10].

Можем предположить, что государственная культурная политика будет способствовать позитивному развитию не только художественного, но и всего образования в целом. Она поможет оказать воздействие на современное общество, вновь обратить его внимание к красоте и богатству культурного наследия России, позволит сформировать понимание у молодежи того, *что нужно любить и что нужно защищать* в трудные для Отечества минуты.

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».

2. Указ Президента РФ от 24.12.2014 № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 25.12.2014

3. Указ Президента РФ от 12.06.2014 № 426 «О проведении в Российской Федерации Года литературы» //Официальный интернет-портал правовой информации. URL:<http://www.pravo.gov.ru>, 13.06.2014.

4. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» //Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 08.09.2014.

5. Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2008 № 1244-р «О Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 - 2015 годы» //Собрание законодательства РФ, 01.09.2008, ст. 4069.

6. Решение Совета глав правительств СНГ «О Концепции развития образования в сфере культуры и искусства государств-участников СНГ», принято в г. Минске 19.05.2011 // СПС «КонсультантПлюс».

7. Приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 № 1403 «О концепции художественного образования в Российской Федерации» (вместе с «Концепцией ...», утв. Минобразования РФ 26.11.2001, Минкультуры РФ 26.11.2001) // СПС «КонсультантПлюс».

8. Басинский П.В. Год есть. А литература? // Российская газета, от 12.01.2015 № 1.

9. Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу. – М., Современник, 1988 //URL: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0310.shtml, 14.01.2015.

10. Брюсова Н.Я. Эстетическое воспитание в единой трудовой школе. Вводная статья // Программа для I и II ступени семилетней единой трудовой школы/ Наркомпрос РСФСР. Главное управление социального воспитания – М., 1921: Государственное издательство. – С. 307-308.

11. Голубков М. Зачем нужна русская литература? //URL: http://www.philol.msu.ru/pdfs/golubkov.m-zachem_nuzhna_literatura2012.pdf, 09.01.2015.

12. Загвязинский В.И. Будущее образования: перспективные линии развития // Народное образование, 2014. – № 10. – С. 9 - 15.

13. Латухина К. Парк культуры // Российская газета, от 25.12.2014. – № 294.

14. Могилев А.В. Не время разбрасывать камни» // Ж. Народное образование, 2014. – № 10.

15. План основных мероприятий по проведению в 2015 году в Российской Федерации Года литературы //URL: <http://www.fapmc.ru/rospechat/newsandevents/newsagency/2014/11/item2.html>, 09.01.2015.

16. Пожигайло П.А. Роль литературы в формировании нравственного общества и сильного государства //Культура, управление, экономика, права, 2012. – №4.

17. Путин В.В. Речь на Российском литературном собрании 21.11.2013 // URL: <http://www.kremlin.ru/news/19665>, 29.12.2014.

18. Худoley Н.В. Художественный текст как транслятор культурного кода нации //Материалы международной научной заочной конференции «Проблемы современной аграрной науки»- Красноярск: КрасГАУ, 15.10.2013 //URL: <http://www.kgau.ru/new/all/konferenc/06/>.

19. Что такое художественное образование? //URL: <http://ru.cicloarts.net/for-teachers/educational-materials/what-is-arts-education/>- сайт международного образовательного проекта CICLO, 09.01.2015/

Теория метапредметного образования: некоторые подходы к разработке

Воровиков Сергей Георгиевич, Председатель Оргкомитета Всероссийских Шамо-
вских педагогических чтений, д.п.н., профессор кафедры управления образова-
тельными системами, ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: sgvorov@mail.ru

Шамовские чтения для многих из нас 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 не только нашей кафедры, но и научной школы в целом.

В ходе ежегодных Шамовских педагогических чтений мы получили от научно-педагогического сообщества г. Москвы, а также других регионов России поддержку:

- в открытии на базе стажировочных площадок МПГУ («Московской экономической школы» и «Международной школы завтрашнего дня») новой магистерской программы «Менеджмент международных образовательных программ» в целях подготовки специалистов по внедрению международного бакалавриата в образовательных организациях страны.

- в организации совместно с «Институтом образования человека» (член-корр. РАО А.В. Хуторской) и кафедрами МПГУ подготовки преподавателей региональных педвузов по реализации магистерской программы «Метапредметное образование»;

- в интенсификации программ профессиональной переподготовки работников образования со сроком обучения до 6 месяцев за счет перевода части учебного процесса в режим электронного обучения на университетской платформе «Мой МПГУ» (Moodle);

- в расширении тематики проблемно-ориентированных курсов повышения квалификации специалистов (18 ч. и 36 ч.) с использованием дистанционных технологий на базе университетской платформы «Мой МПГУ» (Moodle). Это позволит слушателям курса формировать собственную траекторию повышения квалификации;

- в открытии научно-педагогических вебинаров на базе создаваемого коллективом кафедры виртуального IT-кампуса, с участием профессорско-преподавательского состава других кафедр нашего университета;

- в создании Научно-исследовательского центра изучения проблем управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, который позволил бы оказывать платные консалтинговые услуги образовательным организациям, в том числе используя потенциал сайта научной школы;

- в разработке научно-методического сопровождения тьюторов, курирующих реализацию целевых региональных программ развития образования, совместно с другими структурными подразделениями МПГУ;

- в проведении конкурса начинающих руководителей образовательных организаций регионов, реализации региональных сетевых образовательных программ в рамках «школ губернаторского резерва» и др.

К сожалению, не был реализован обещанный нам институциональный проект, но зато мы осуществили дальнейшее наращивание дидактико-методического оснащения возрожденной магистерской программы «Менеджмент в образовании», которую Татьяна Ивановна открыла первой в нашей стране еще в начале 90-ых годов. Кстати, если в прошлом учебном году мы успешно прошли международную аккредитацию программы профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании», то в текущем – столь же успешно прошла государственную аккредитацию одноименная программа уже магистерского образования. Кроме того мы осуществили обещанную на прошлых чтениях диверсификацию основных образовательных программ, открыв еще три магистерские программы: «Менеджмент программ многоуровневой образовательной организации»; «Метапредметное образование» и «Экспертная деятельность в сфере образования». Даже названий достаточно, чтобы определить данные программы, с одной стороны, как актуальные, востребованные, а с другой – как весьма инновационные, требующие длительных и глубоких исследований.

В качестве примера особой инновационности и злободневности заявленных программ позвольте остановиться на магистерской программе «Метапредметное образование». Очевидно, что инициатива создания подобной магистерской программы должна была идти от федеральных органов управления образованием. В стандарте заявлен новый компонент содержания образования школьников, требование к готовности организовывать освоение данного содержания заявлено в профстандарте педагога. Учителей надо готовить, учебно-методическое сопровождение метапредметного образования необходимо разрабатывать, а сколько не измеряй у учащихся метапредметные результаты – больше не станет. Градусник не лечит, а только измеряет температуру.

- Во-первых, требуется четкое определение метапредметного содержания образования (или как минимум корректной классификации универсальных учебных действий именно как деятельностного компонента метапредметного содержания образования, т.е. чем овладевать учащимся?);

- Во-вторых, необходимо целостное учебно-методическое обеспечение метапредметного образования в формате всего образовательного учреждения (учебно-методические комплексы метапредметных курсов, дидактико-методическое сопровождение метапредметных занятий и т.д., т.е. посредством чего?);

- В-третьих, востребована методическая готовность педагогов организовать освоение учащимися метапредметного содержания образования, т.е. как?

При этом эти факторы равновелики, требуются взаимосвязанные ответы на вопросы «чему?», «посредством чего?» и «как?»

Подчеркнем, что инициативная разработка данной магистерской программы стала возможна благодаря тому, что в арсенале нашей научной школы есть теория активизации учения школьников, разработанная Татьяной Ивановной еще в конце 70-ых годов. Что касается меня, то например, начало разработки классификации общеучебных умений было во многом инициировано региональным проектом, реализуемом с 1988 года под руководством Ю.А. Конаржевского, первого и, как общепризнано, самого талантливого ученика Татьяны Ивановны. Затем работы была продолжена с 1992 под эгидой «Лаборатории управленческих инноваций», которую совместно

возглавляли Татьяна Ивановна и Юрий Анатольевич. И потом уже на нашей кафедре. Итого более четверти века. «А по-другому и не бывает...»

Столь же непростой, и столь же многолетний исследовательский опыт позволяет эффективно участвовать в реализации данной магистерской программы профессорам Н.Л. Галеевой, О.А. Шкляровой, доцентам М.М. Новожиловой, Т.Н. Даниловой.

Сам факт бытия программы «Метапредметное образование» стал возможен благодаря тому, что **научная школа Татьяны Ивановны приобрела распределенный характер**. 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. Ученики, сторонники последователи Татьяны Ивановны работают не только у нас на кафедре или в десятке вузов Москвы и регионов, но – самое главное – в сотнях школах. Так, например, ключевые позиции дидактической теории метапредметного образования, изложенные в учебном пособии «Метапредметное учебное занятие» [3], были апробированы на базе школ «Росинка» (директор: М.М. Новожилова), «Олимп-Плюс» (Н.П. Аверина), гимназий 1591 (В.А. Гольдберг). Это избыточное подтверждение жизнестойкости научной школы Татьяны Ивановны, которая не мыслила свою научную жизнь без тесного взаимодействия со школами.

Прошу рассматривать мое выступление о теории метапредметного образования как генетическое продолжение докладов на прошлых Шамовских чтениях. Возможно, в полемическом задоре мои суждения порой будут излишне категоричны: однако, чтобы изобрести колесо, потребовалось перегнуть палку.

Учитывая стартовый и инновационный характер данной работы, скромный временной формат выступления, позвольте изложить некоторые ключевые позиции разработки теории метапредметного образования, которые положены в основу курсов магистерской программы, посвященных философии, дидактике метапредметного образования, методике метапредметных курсов, организации проектной и исследовательской деятельности, управлению метапредметным образованием.

В основу структуры нашей теоретической концепции положены представления о структуре научной теории философов И.В. Кузнецова [11, с. 30-42], Е.В. Ушакова [17, 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; приложение, заключающееся в совокупности процедур применения данной теории на практике.

В качестве основания теории метапредметного образования могут выступить,

- осознание современных процессов конвергенции информационных технологий, биотехнологий, нанотехнологий и когнитивной науки, анализ изменяющейся в связи с этим актуальной социально-культурной ситуации в системе отечественного образования, которая в частности проявляется в кризисе знаниевой парадигмы образования,

- обоснование позитивных и негативных аспектов федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, осмысление требований стратегических документов, инициирующих модернизационные процессы в образовании;

- теоретическая рефлексия ключевых положений отечественной и зарубежной философии образования и педагогики, определяющих идеологическую платформу, содержательные и технологические компоненты метапредметного образования.

ПЕРВОЕ ОСНОВАНИЕ: конвергенция наук и технологий. Почему сегодня стала актуальной тема метапредметного образования?

Во времена Ньютона существовала только одна научная специальность – натурфилософия, естествознание, и только один «тип» ученого – естествоиспытатель, который изучал мир как единую и неделимую природу. По мере роста наших знаний о природе человечество начало искусственно делить единую природу на сегменты для их более легкого изучения. Так возникли физика, химия, биология, геология и т.д. В результате этих процессов человечество постепенно сформировало узкоспециализированную систему науки и образования, которая существует и успешно функционирует до сегодняшних дней. Такой принцип устройства науки привел и к отраслевому принципу организации промышленности. В настоящее время наблюдается пересечение целого ряда направлений научно-технической революции. Особенно значимым представляется взаимовлияние информационных технологий, биотехнологий, нанотехнологий и когнитивной науки. Взаимосвязь нано- и био- областей науки и технологий носит фундаментальный характер. Граница между ними напоминает скорее биологическую мембрану, сквозь ее поры в обе стороны проникают смыслы, идеи, представления и рассуждения. 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.

По мнению М.В. Ковальчука, современному этапу развития научно-технической сферы характерны следующие основные черты:

- Во-первых, переход к наномасштабу позволяет манипулировать атомами и молекулами, составляющими любое вещество.
- Во-вторых, сближение органического мира, мира живой природы, с неорганическим, создание антропоподобных (человекоподобных) технических систем.
- В-третьих, принципиально меняется подход к организации исследовательской работы – от узкоспециального к междисциплинарному методу. Ученый, манипулирующий атомами, создающий из них новые вещества, не может назвать себя физиком, химиком или биологом. Этот ученый – тоже естествоиспытатель, каким был Ньютон 300 лет назад, но уже на качественно новом уровне, «уровне знаний» [9; 10].

Кстати, переориентация отечественного общего образования на междисциплинарную интеграцию, метапредметный, компетентностный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, эвристический подходы и др. соответствует мировым тенденциям.

ВТОРОЕ ОСНОВАНИЕ: достоинства и недостатки ФГОС ОО в интерпретации содержания метапредметного образования.

Несомненным достоинством ФГОС является то, что он впервые определили не только предметные, но и метапредметные образовательные результаты, которые отождествлены с универсальными учебными действиями.

Является контрпродуктивным такое искажение в стандарте важнейшего и необходимого для отечественного образования явления метапредметности. Трудно не согласиться со справедливыми словами А.В. Хуторского: «Включение в стандарты метапредметности, на мой взгляд, прогрессивный шаг. Но сделано это без должного научного обоснования, с неправомерным отождествлением метапредметной и общеучебной деятельности, подменой педагогических и дидактических понятий психологическими. Решая важную задачу гуманизации образования, разработчикам не удалось избежать «психологизма», об опасности которого предупреждали ещё Г.П. Щедровицкий и В.В. Краевский» [20, с. 5]. Подобное упрощение и искажение важнейшего и необходимого для отечественного образования явления метапредметности может привести к дискредитации как этого феномена, так и самого стандарта.

В связи с неясной классификационной основой, некорректностью, излишней обобщенностью и неконкретностью формулировок отдельных универсальных учебных действий по-прежнему, несмотря на наличие федеральных стандартов, остро стоит проблема отсутствия состава и структуры общеучебных умений. Полагаю, нет необходимости убеждать в том, что, чем четче и корректнее мы ответим на вопрос «Что?», тем прозрачнее будет ответ на вопрос «Как?».

ТРЕТЬЕ ОСНОВАНИЕ: теоретическая рефлексия ключевых положений отечественной и зарубежной философии образования и педагогики, определяющих идеологическую платформу метапредметного образования.

К сожалению, разработчиками данной части стандарта была проигнорирована почти полувековая история отечественной педагогики по системному осмыслению общеучебных умений. Так, по заказу Министерства просвещения СССР Н.А. Лошкарева, которая долгие годы проработала на нашем факультете, еще в 1980 году была разработана «Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда». Кроме того эти исследования представлены в работах В.Ф. Паламарчук, Д.В. Татьянченко, А.В. Усовой, Т.И. Шамовой, в прошлых образовательных стандартах 2004 года [13; 15; 16; 21].

Кроме того, федеральный стандарт не должен игнорировать имеющуюся в отечественной педагогике историю исследования метапредметности современными научными школами Ю.В. Громыко, А.В. Хуторского [8; 19]. Хуторской А.В. следующим образом определяет принцип метапредметности обучения: «основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками» [20, с. 9]. Конечно, метапредметность как научная категория имеет длительную историю. Так, по мнению А.В. Хуторского: «Первым и наиболее известным метапредметом является «Метафизика» Аристотеля. Метафизика в её различных толкованиях выступала предметом изучения как зарубежных философов – Фомы Аквинского, Канта, Хайдеггера, так и отечественных учёных – прежде всего русские космисты, Вл. Соловьёва, П. Флоренского, С. Булгакова, и др. [20, с. 7]. Наиболее близкие к педагогике мысли высказывал В.И. Вернадский, который писал о необходимости учитывать в процессе образования подлинное место человека в мире, обеспечивать комплексность знания, рождающегося во взаимосвязи различных наук, смотреть на образовательную систему не как на «искусственную среду», являющуюся результатом умственной, рациональной деятельности человека и складывающуюся из теорий, формул, понятий, а как на часть социального (и даже космического) целого [1].

ЯДРО теории метапредметного образования включает: перечень закономерностей, являющихся фундаментом теоретической концепции; совокупность подходов, принципов, синтезирующих в себе объективность закономерностей и характерные черты метапредметного образования, ключевой понятийно-категориальный аппарат.

В качестве иллюстрации остановимся только на некоторых позициях ядра теории, например, принципах определения содержания метапредметного образования. Содержание метапредметного образования относится в целом к общему содержанию образования, ко многим социальным сферам, обладает определенной универсальностью, не относится только к деятельностному, но и когнитивному, аксиологическому компонентам.

Определение содержания метапредметного образования основывается как на общих дидактических принципах, например, принципе учета социальных условий и потребностей общества, принципе единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения, принципе доступности и природосообразности содержания образования и т.д., так и принципах обновления содержания общего среднего образования, например,

- Принцип личностной направленности, обеспечивающий ориентацию метапредметного содержания образования на развитие личности учащегося с учетом его интересов и склонностей. Ученик имеет право на выбор индивидуальной образовательной траектории – смысла, целей, темпа, форм и методов учения системы контроля и оценки образовательных результатов.

- Принцип обеспечения практической направленности метапредметного образования, ориентирующий на формирование готовности учащихся самостоятельно использовать усвоенные знания, умения, навыки в реальной жизни для решения стандартных и нестандартных практических проблем. Главный ориентир обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности.

- Принцип актуализации в содержании образования деятельностного компонента, требующий акцентирования в метапредметном образовании универсальных для многих школьных предметов учебно-познавательных способов приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, т.е. так называемых общеучебных умений.

- Принцип усиления методологической направленности содержания метапредметного образования, ориентирующий на обеспечение концептуального характера получаемых знаний, например, таких фундаментальных понятий как «закон», «принцип», «метод» и др.) и возможности их самостоятельного применения в новых проблемных ситуациях, понимание методологической направленности изучаемых теорий, законов, принципов, понятий.

Каждый из принципов требует обоснования своего пакета категорий и понятий, например, крайне важной для теории метапредметного образования является трактовка ключевых дидактических понятий, например, таких как «умение» и «навык». Так, Т.И. Шамова, рассматривая умение и навык как различные операции учебных действий [21, с. 116]. Умение по своему характеру предполагает всегда сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями ее выполнения. Таким образом, под умением понимается готовность к успешному выполнению определенной деятельности. Навыки являются составными частями умения. При этом они в какой-то мере автономны от объединяющих их умений, т.к. с одной стороны, один и тот же навык может входить в состав различных умений, а с другой – умение может реализовываться за счет различных по комбинации навыков, выбираемых в зависимости от конкретных условий [6]. Если в наглядно-действенном мышлении умения можно довести до определенного уровня автоматизма, то в логическом мышлении этого сделать невозможно.

Подобная 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 хотя бы инструктивно-теоретическими знаниями, то умение используется неэффективно, его развитие 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. Универсальные учебные действия автоматически не осваиваются учащимися при выполнении предметных учебных заданий как обязательный побочный продукт. Эффективное применение универсальных учебных действий при решении

предметных задач предполагает, что они должны были сначала выступить в качестве предмета целенаправленного освоения.

ПРИЛОЖЕНИЕ: внутришкольная система учебно-методического сопровождения освоения универсальных учебных действий как деятельностного компонента содержания метапредметного образования. Полагаю, что освоение аксиологического компонента метапредметного образования предполагает другой дидактико-методический рисунок.

Одна из ключевых управленческих банальностей гласит: сложные системные проблемы требуют адекватных системных решений. Поэтому решение проблемы научить учащихся учиться предполагает проектирование и реализацию сложной социально-педагогической системы в общешкольном формате, отвечающей на три вопроса: зачем, что и как?

Умение учащихся учиться следует рассматривать как фактор социальной конкурентоспособности старшеклассника, ибо оно позволяет получить качественное общее среднее образование, затем овладеть профессией, достичь необходимой квалификации, при необходимости сменить специальность. 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 добытию, переработке и применению информации, обусловила определение состава и структуры классификации общеучебных умений.

В нашей классификации умения расклассифицированы в три большие группы:

1. Учебно-управленческие умения.
2. Учебно-информационные умения.
3. Учебно-логические умения [15]. Каждая группа умений содержит конкретные операционально представленные формулировки умений.

Метапредметный характер данных умений обуславливает выстраивание сложной дидактико-методической системы освоения учащимися универсальных учебных действий:

- Во-первых, на метапредметных курсах могут целенаправленно формироваться инструктивно-теоретические знания, технологические и аксиологические основы владения общеучебными умениями. В историю отечественной педагогики вошли курсы, разработанные уже более 20 лет назад: курсы А.В. Хуторского «Мироведение», «Числа» [18; 19], курсы Ю.В. Громыко «Проблема» [7], или современные курсы, например, Н.Л. Галеевой «Сам себе учитель» [4], курс М.М. Новожиловой «Основы учебного исследования» [12], наш курс «Азбука логичного мышления» [2], который порой называют в школах «Курс интеллектуального выживания».

К сожалению, официальные интерпретаторы стандарта исходят из ошибочного тезиса: «формирование универсальных учебных действий происходит в результате изучения всех без исключения учебных предметов» [14, с. 43]. На самом деле, метапредметная сущность универсальных учебных действий обуславливает возможность их формирования 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, а учителя при этом должны целенаправленно создавать необходимые учебно-познавательные ситуации.

- Во-вторых, метапредметные занятия общеобразовательных курсов также играют важнейшую роль в целенаправленном формировании знаниевой, деятельностной и ценностных составляющих владения универсальными учебными действиями.

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. Затем учитывая преобладающий характер работы учителя и учащихся над содержанием учебного материала – формирование, закрепление, применение и т.д. – необходимо определить предполагаемый уровень овладения универсального учебного действия. Определение конкретного уровня освоения УУД обуславливает состав образовательной технологии, соответствующей поэтапному освоению умственных действий. П.Я. Гальперин почти полвека назад определил шесть основных этапов [5, с. 260-262]. Конечно, нельзя рассчитывать, что на одном уроке будут использованы все этапы. Напротив, в зависимости от типа урок может строиться из одного-трех этапов. Учитывая интеллектуальную природу общеучебных умений, решающую роль в освоении универсальных учебных действий на метапредметных занятиях играет ориентировочный этап: обучающийся должен знать, как корректно пользоваться ориентировочной основой действия. В конечном счете, именно корректное владение ориентировочной основой определяет качество реализации учащимся универсального учебного действия.

- В-третьих, далее универсальные учебные действия должны осознано применяться учащимися в границах всех учебных дисциплин. Проектирование применения общеучебных умений целесообразно осуществлять в процессе планирования системы уроков по учебной теме. Не учебная программа, а именно календарно-тематическое планирование позволяет учителям-предметникам зафиксировать процесс узнавания, воспроизведения, применения общеучебных умений в границах курсов.

В связи с тем, что основанием для определения необходимости и возможности использования того или иного общеучебного умения являются методики преподавания конкретной учебной дисциплины и содержание учебной темы, то графа заполняется только на одну тему вперед. При этом применение конкретного общеучебного умения предполагает соблюдение ряда требований. Так, данное умение должно выступать в качестве предмета преподавания и учения, т.е. факт использования этого общеучебного умения должен быть известен и учителю, и ученику. Уже при календарно-тематическом планировании определяется, на какой материал метапредметного курса может опираться учитель-предметник. Данное обстоятельство инициирует ознакомление учителей-предметников с содержанием метапредметного курса, преподаваемого в классах, в которых они работают. Необходимо в границах учебного занятия специально выделять время для инструктажа по корректному осуществлению данного умения или, как минимум, напоминание учащимся о том, что на метапредмете они овладели необходимыми инструктивными знаниями и минимальным опытом осуществления данного умения. Ну, если нет метапредмета, то тогда учитель-предметник должен организовать освоение ориентировочной основы действия.

- В-четвертых, универсальные учебные действия должны применяться в режиме творческой деятельности посредством вовлечения учащихся в осуществление образовательных проектов и проведении учебных исследований.

Некоторые векторы проектной и исследовательской деятельности могут осуществляться вне учебных занятий, выводя использование общеучебных умений как эффективных инструментов познания за рамки учебного процесса. Однако обязательным условием является осуществление данной деятельности на основе единой общешкольной классификации общеучебных умений. Скоординированные действия учителей-консультантов и приглашенных специалистов, имеющих единую содержательную основу, несомненно, будут способствовать совершенствованию общеучебных умений.

- В-пятых, учебно-управленческие умения могут осознано применяться при создании портфолио.

- В-шестых, аксиологическая составляющая владения универсальными учебными действиями может развиваться посредством участия в воспитательных акциях, демонстрирующих позитивный потенциал социокультурных ценностей учебно-познавательной деятельности.

- В-седьмых, участие учащихся в деятельности детских объединений, интеллектуальных клубов познавательной направленности будет способствовать развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, социально-культурные ценности, инструктивно-теоретические знания, технологические основы владения универсальными учебными действиями, освоенные учащимися в границах метапредметов и метапредметных занятий, позволяют учителям-предметникам организовывать более эффективное применение общеучебных умений в границах общеобразовательных дисциплин. Метапредмет избавляет учителей-предметников от тавтологии и разнобоя в инструктажах по ориентировочным основам осуществления данных действий, предоставляя возможность активно и сознательно использовать уже сформированные умения. При организации в школе проектной и исследовательской деятельности метапредмет формирует у обучаемых общий стартовый уровень знаний и умений, необходимых для компетентного участия в образовательном проекте и проведения учебного исследования. В процессе многолетней экспериментальной работы мы убедились, что учебно-методический комплекс метапредметного курса является наиболее обязательным компонентом внутришкольной системы освоения учащимися универсальных учебных действий.

Кстати, в приватном разговоре со мной А.В. Хуторской предположил, что потребуется лет 10-15 на создание и апробацию целостной теории метапредметного образования (и дидактической, и методической систем). Так что основные трудности впереди.

В заключение хотел бы искренне поблагодарить за творческое трудолюбие магистрантов программы «Метапредметное образование», руководителей и педагогов стажировочных площадок данной программы. Большие цели – вершат большие дела, а качественных результатов достигают люди высоких качеств. Поэтому, может быть, кто-то таскает кирпичи, а мы с Вами строим ХРАМ!

1. Вернадский В.И. Труды по всеобщей истории науки: 2-е изд. – М.: «Наука», 1988. – 336 с.

2. Воровщиков С.Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов: 2-е изд., перераб. – М.: 5 за знания, 2007. – 352 с.

3. 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.: Учеб. пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – 274 с.

4. Галеева Н.Л. Сам себе учитель: практические занятия по формированию метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся. Реализуем требования ФГОС. – М.: ООО «Книга по требованию», 2013. – 116 с.

5. 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

6. Горбатов Д.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий// Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 15-19.

7. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 322 с.

8. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
9. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее// Российские нанотехнологии. – 2011. – № 1-2. – С 13-23.
10. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий и формирование новой ноосферы/ М.В. Ковальчук, О.С. Нарайцкин, Е.Б. Яцишина// Российские нанотехнологии. – 2011. – № 9-10.
11. Кузнецов И.В. Избранные труды по методологии физики: На подступах к теории физического познания. – М.: Наука, 1975. – 296 с.
12. Новожилова М.М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию/ М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель: 5-е изд., пераб. и доп. – М.: 5 за знания, 2011. – 216 с.
13. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
14. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа/ [сост. Е.С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с.
15. Татьяначенко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников/ Д.В. Татьяначенко, С.Г. Воровщиков// Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126
16. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений/ А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
17. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки. – М.: Издательство «Экзамен», 2005. – 528 с.
18. Хуторской А.В. Метапредмет «Мироведение». Экспериментальный интегрированный курс: Пособие для учителя. – Черноголовка, 1993. – 70 с.
19. Хуторской А.В. Метапредмет «Числа». Экспериментальный интегрированный курс. – Черноголовка, 1994. – 68 с.
20. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73 с.
21. Шамова Т.И. Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004. – 320 с.

Образовательная война: к вопросу об определении понятия

Чеха Вадим Витальевич, кандидат юридических наук, проректор, профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ, e-mail: vv.chekha@mpgu.edu
 Автор статьи выражает благодарность профессору Болотовой Елене Леонидовне за помощь в подготовке данной статьи и за ценные советы при разработке проблемы образовательных войн.

Двадцатый век в истории человечества ознаменовался чередой кровопролитнейших опустошительных и жестоких войн. Война как социальное явление не редко выступает предметом исследований многочисленных философов, ученых. Например, немецкий теоретик военного искусства Карл фон Клаузевиц определял войну как «акт насилия, имеющий целью заставить противника выполнить нашу волю» [1]. В.И. Слипченко считает, что сущность любой войны проявляется через три признака: политические цели, средства насилия, формы и способы противоборства [3]. Таким образом, основная сущность войны – насилие с применением оружия.

Для современных войн характерно стирание граней между собственно действиями армии и спецслужб и обычной жизнью, экономикой, политическими и социальными процессами. Существует множество классификаций войн. В рамках данного исследования выделим понятия «горячая война» (непосредственное столкновение вооруженных групп с применением насилия и разнообразных видов оружия), «холодная война» (глобальное экономическое и идеологическое противостояние сторон конфликта) и

«информационно-психологическая война» (психологическое воздействие участников противной стороны конфликта с целью достижения политических или чисто военных целей).

Образование и война связаны между собой. При проведении «классической» войны сфера образования, как правило, выступает жертвой (разрушение зданий учебных заведений, мобилизация педагогических работников и обучающихся на войну, приостановка образовательного процесса, размещение в зданиях школ госпиталей, штабов, военных складов и др.). С другой стороны сфера образования сама втягивается в войну – университеты и другие образовательные организации превращаются в центры подготовки кадров, необходимых для ведения войны, а также в центры научных разработок, военной промышленности. Активизируется подготовка офицерского и рядового состава для армии в военных училищах и других учебных заведениях. В школах обязательно проводятся занятия по гражданской обороне и военной подготовке.

Неудивительно, что в ситуации ведения государством горячей «классической» или «холодной» войны в нее, так или иначе, втягиваются все элементы социально-экономической системы, хотя на острие войны естественно находится армия. Если одно государство ведет войну с другим, то образовательные системы в силу своего функционального назначения втягиваются в эту войну и способствуют достижению ее цели. Сущность любой войны – насилие с применением оружия. Вместе с тем границы самого понятия «война», характеризуются размытостью и неопределенностью.

Может ли сама по себе сфера образования быть источником и ареной войн? Для ответа на этот вопрос следует учесть то, что в каждой образовательной организации происходят сложные процессы, изменяющие внутреннее содержание ее деятельности и образовательной системы в целом. Данные процессы зачастую включают столкновение и противостояние интересов тех, кто непосредственно работает в данной сфере. Они тесно связаны с экономикой образовательной деятельности, с управлением имущества организаций, использованием финансовых потоков в сфере образования.

Социально-экономическая система всегда выступала ареной столкновения интересов различных сил, объединенных в группы, партии, классы. Исходя из этого, сфера образования может выступать как объектом борьбы интересов, так и ареной столкновения различных крупных и более мелких образований и даже государств. Далеко не всегда эти столкновения имеют безопасный для их участников характер.

Методологической основой для формирования подходов к определению войны является понятие «конфликта». В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несоответствие интересов, желаний, влечений оппонентов и т.п. Не каждый конфликт является войной, но любая война является конфликтом. Отличие войны от других видов конфликтов – применение насилия и использование оружия.

Факты, свидетельствующие об использовании насилия и оружия в сфере образования для разрешения различных конфликтов между участниками образовательной деятельности, дают основание для применения термина «образовательная война» при характеристике соответствующих явлений в сфере образования. При организации ведения образовательной войны органы управления образованием различных уровней, образовательные организации, заинтересованные группы лиц используют чисто военные методы из арсенала информационных, психологических или даже обычных войн – провокации, давление, информационно - психологические спецоперации, запугивание и угрозы, стратегии, планирование, столкновения, включая физические.

К характерным особенностям образовательной войны следует относить наличие конфликта двух или нескольких сторон, одной из которых обязательно является пред-

ставитель системы образования; возможность применения вооруженного насилия; ликвидацию какой-либо стороны как субъекта деятельности или объекта, относящегося к сфере образования, лишение ее дееспособности, воли к сопротивлению, нанесение ей ущерба. Мотивом для возникновения образовательной войны выступают противоречащие интересы сторон, которые, в их представлении, невозможно разрешить иначе, чем посредством насилия, в т.ч. с применением оружия.

Образовательные войны имеют специфику, отличающую их от «горячих» войн в части, касающейся механизмов, средств ведения войны и статуса участников.

К *войне между образовательными системами* можно отнести войну, в которой участниками выступают образовательные системы локализованные в рамках того или иного государства. Такая война является дополняющим и одновременно обеспечивающим элементом в подготавливаемой или ведущейся «классической» войне с применением вооруженных сил.

В этом случае образовательная система выступает в качестве объекта управления. Она приводится в действие и направляется в нужное русло посредством функций органов управления образованием - министерствами, департаментами, комитетами и др. Поскольку расходы на образование определяются и утверждаются в бюджете, то в случае ведения государством войны в отношении другого государства, органы представительной власти непосредственно будут участниками управления образованием в условиях войны.

Взаимозависимость «горячих» и иных войн между государствами и образовательных войн с участием систем образования может выражаться в следующем:

1) Образовательная система как часть более общей системы непосредственно участвует в войне, поставляя обученные кадры - офицеров, разведчиков, летчиков, солдат, матросов, инженеров и рабочих для военной промышленности, прикладные научные разработки для создания вооружений в соответствии с потребностями войны. В этом случае образовательная система одной стороны стремится превзойти другую за счет более быстрой интеграции положительного опыта ведения «горячей» или «холодной» войны в учебный процесс, сокращения затрат на подготовку при общем повышении эффективности. Обученный солдат и офицер на поле боя практически представляет собой продукт не только военного образования, но и образовательной системы того или иного государства в целом. То же самое можно сказать и об оружии.

Образовательная система формирует навыки, умения и знания солдат и офицеров, которые демонстрируют их в ходе ведения военных действий. Важную роль играют также сформированные системой образования интеллект инженеров, рабочих, чиновников, служащих, работающих в воюющем государстве.

2) Образовательная система работает в мирном режиме, руководствуясь целью обеспечить выигрыш в предполагаемой будущей «горячей» войне, и под эту цель выстраивается вся логика деятельности системы образования по подготовке профессиональных кадров, по организации школьного образования. Таким образом, при отсутствии «горячей» войны между государствами системы образования уже могут находиться в состоянии войны.

Учитывая современные тенденции усиления конкуренции между образовательными системами, можно предположить возникновение в будущем в качестве относительно самостоятельных явлений полномасштабных войн участниками которых выступают образовательные системы различных стран.

Одним из направлений развития концепции образовательных войн является длительные по времени системные стратегии, направленные на подчинение своей воле противника через образовательную систему. Основой данных стратегий выступает

способность образовательной системы играть активную роль в социально-экономической системе того или иного государства.

Например, одно условное государство имеет целью уничтожение другого условного государства, выступающего в роли стратегического геополитического конкурента. Обычная «горячая» война принесет много жертв обоим сторонам и поэтому, как способ решения проблемы, крайне нежелательна. Экономическое соревнование также не приносит эффекта.

В связи с этим, возникает проект разрушения государства-противника посредством изменений его образовательной системы. В образование внедряется новая концепция преподавания гуманитарных предметов, в рамках преподавания которой упор делается на определенные аспекты истории взаимодействия этих государств. Данные аспекты взаимодействия являются свидетельством о мнимом или реальном могуществе государства-агрессора, о значительной пользе и выгоде союзнических отношений государством-жертвой и нежелательности формирования в нем мощной армии.

Под данную программу выделяются финансы, осуществляется подготовка и переподготовка педагогов, издаются учебники. Внешне процесс выглядит как реализация программы по совершенствованию преподавания гуманитарных предметов в самых благородных целях - повышение грамотности, открытости, изучения иностранных языков. Источники финансирования и акторы процесса продвижения такого рода программы скрыты. Абсолютное большинство участников программы не понимают ее истинных целей и задач, хотя осознает объективно присутствующие в программе положительные аспекты. Примерно через двадцать лет государство-жертва получает новую управленческую, военную, экономическую элиту инфильтрованную идеями о высоком потенциале союзнических отношений с государством-агрессором и нежелательности ведения «горячей» войны. Данная элита в конечном итоге обеспечивает нужные государству-агрессору внешнеполитические решения. Система образования государства-жертвы, по сути, начинает выполнять функцию главного проводника интересов государства-агрессора, становится ее «форпостом».

Таким образом без большой войны, без особых затрат на создание вооружений, потратившись на гуманитарные программы, направленные по сути на захват образовательной системы государства-жертвы, государство-агрессор получает союзника, склонного подчинять свои истинные внешнеполитические интересы интересам другого государства.

По данным российского электронного журнала «Аккредитация в образовании» мировой рынок высшего образования - это сфера жесткой конкуренции ведущих мировых держав и систем с годовым оборотом порядка 100 млрд. долларов. В целом за последние тридцать пять лет число иностранных студентов (то есть, студентов, обучающихся вне страны их гражданства) в секторе высшего образования выросло более чем в четыре раза: от 0,6 млн. в 1975 году до 3,7 млн. в 2009 году. По результатам исследования Организации экономического сотрудничества и развития (Organization for Economic Cooperation and Development's: Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-8 Countries: 2011 OCTOBER), проведенного среди 8 стран (США, Канада, Франция, Германия, Италия, Япония, Российская Федерация и Соединенное Королевство), наибольшая доля иностранных студентов была отмечена у Соединенных Штатов, и с каждым годом эта доля только увеличивается. Другие важные экспортеры образовательных услуг - Великобритания, Германия, Канада, Франция. Доля России на рынке экспорта образовательных услуг пока минимальна [3]. Таким образом, экспорт образования представляет собой серьезный рынок по доходам сравнимый с экспортом гражданских самолетов. Естественно, что за такой рынок идет борьба и в этой борьбе могут применяться различные средства.

В последнее время имеет место формирование глобальной мировой системы дистанционного образования. В связи с этим немецкий профессор Эрвин Хеберле отметил, что экспансия университетского образования в интернет приведет к тому, что в мире могут остаться только американские университеты, профессора утратят свой статус, а наука сконцентрируется в США. В настоящее время возникает серьезная угроза для многих Европейских университетов с их старинными традициями, богатой и славной историей, в связи с жесткой конкуренцией с дистанционным Гарвардом или MIT предлагающими дипломы за семь тысяч долларов по окончании дистанционного обучения без выезда в США [4].

Образовательная война между образовательными организациями предполагает столкновение между различными образовательными организациями с применением насилия, в целях, например, захвата рынка, устранения конкурента, овладения его ресурсами. Это особый переход от глобальной к локальной образовательной войне.

Во многом образовательная война между образовательными организациями похожа на конкуренцию между ними. Тем не менее, эти два явления отличаются друг от друга по целям, средствам их достижения, содержанием, результатам. Итоги такой войны могут быть различными: исчезновение образовательной организации, ее поглощение победителем – другой образовательной организацией; значительное снижение уровня и качества образовательной деятельности; добровольный уход с образовательного рынка; нежелательное переформатирование внутреннего содержания и внутренней структуры организации; изменение системы управления, выбытие имущества из обладания и др.

Для добросовестной конкуренции характерно соревнование по заранее установленным принципам и правилам, а для образовательной войны – насилие, физическое, моральное и экономическое принуждение и т.д. Образовательная война между образовательными организациями может проходить в три стадии: подготовка и планирование, ведение образовательной войны, фиксация результата образовательной войны. Этап подготовки войны характеризуется сбором максимально полной информации о потенциальном противнике в открытых источниках, включая сайт образовательной организации, сообщения в СМИ, данные научных конференций, другие информационные ресурсы. Для стороны-агрессора наиболее успешным ведением войны является следование стратегии «ближнего». В образовательной войне между образовательными организациями она предполагает отлаженность механизмов управления со стороны нападающего. В качестве наиболее уязвимых точек для удара по любой образовательной организации, как правило, выступают взаимоотношения руководства с работниками, взаимоотношения организации с учредителем. Для удара выбираются, прежде всего, взаимоотношения органов управления организации со студентами, иными обучающимися или их родителями. В образовательной войне особое значение имеет влияние на деловую репутацию, деловые качества образовательной организации-жертвы. Наиболее неблагоприятным последствием для такой организации выступают результаты деятельности органов по контролю (надзору): лишение образовательной организации лицензии на ведение образовательной деятельности, государственной аккредитации образовательных программ, запрет приема в образовательную организацию. Результатом такой образовательной войны следует считать изменение ситуации по сравнению с той, которая была сформирована на момент начала войны.

Нередко в образовании проявление *локальных образовательных войн*. Они предполагают столкновение сторон конфликта в рамках одной организации за контроль над ее управлением, над отдельными имущественными объектами, финансовыми потоками. Выделим следующие варианты захвата образовательной организации – захват

всей образовательной организации; захват отдельного объекта (объектов), находящегося в ведении образовательной организации (как правило, недвижимого имущества).

Захват (рейдерский захват) образовательной организации предполагает, прежде всего, обладание позицией руководителя, который фактически будет контролировать те или иные сферы деятельности образовательной организации; осуществлять управленческие имущественные, в том числе совершать разрешенные законом сделки с ним; распоряжаться финансовыми документами, находящимися в ведении организации; определять стратегию развития организации; осуществлять выбор партнеров и контрагентов и другие важные полномочия.

Могут иметь место два наиболее распространенных способа «завладения» позицией руководителя:

- смещение действующего руководителя образовательной организации и назначение нового, более желательного для захватчика руководителя;
- ангажирование действующего руководителя образовательной организации, создание таких условий, при которых действующий руководитель образовательной организации будет осуществлять руководство в интересах захватчиков (захватчика). Для этого применяются следующие механизмы: организация потока обращений граждан в государственные органы, уполномоченные на осуществление проверок образовательных организаций; публикации в средствах массовой информации; использование выборов для перехвата управления; формирование и использование общественных организаций, профессиональных союзов, способных воздействовать на ситуацию в образовательной организации; использование правоохранительных и иных государственных органов, наделенных правом на проведение расследований; дискредитация образовательной деятельности образовательной организации; внедрение в коллектив образовательной организации «своих» людей; подделка документов; использование криминальных методов в отношении руководителя и иных членов коллектива образовательной организации.

При принятии решения о захвате той или иной организации, осуществляющей образовательную деятельность захватчик, как правило, производит аудит активов организации с целью планирования возможной прибыли при достижении победы в образовательной войне.

Ведение образовательной войны часто строится на тех же механизмах и приемах, которые используются в «горячей» войне, но адаптированных под нужды конкретной ситуации. Война оказывает значительное влияние на жизнь образовательных организаций, приводя иногда к отрицательным последствиям. Вместо своей основной деятельности по предоставлению образования для обучающихся организации, подвергшиеся агрессии, вынуждены обороняться, что приводит к отрицательным последствиям с точки зрения качества образования.

1. Клаузевиц К. Принципы ведения войны. Пер. с англ. Л.А. Игоревского – М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2012. – С. 130.

2. Новости учебных заведений. Аналитические материалы. Мнение экспертов// Аккредитация в образовании. Электронный журнал об образовании. // URL: http://www.akvobr.ru/eksport_obrazovania_daidezhest.html, 10.02.2014)

3. Слипченко В.И. Войны шестого поколения. – М.: ВЕЧЕ, 2002.– С. 21.

4. Сумленный С. Останется десять университетов// Эксперт, 2013. – № 48. – С. 66.

О социальных практиках жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации в условиях информатизации образования

Плешаков Владимир Андреевич, к.п.н, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО МПГУ, dionis-v@yandex.ru, <http://vapleshakov.livejournal.com>, <https://vk.com/cybersocialization>,

На рубеже XX-XXI вв. сложился новый тип человеческой цивилизации и культуры, что предопределяет поиск новых технологий, способов и методов образования, главный смысл которого – «превращение человека в субъекта социума и культуры» (А.С. Запесоцкий¹).

Н.Б. Крылова подчеркивает, что «на протяжении последних десятилетий идет интенсивная разработка широкого круга культурологических проблем образования, что продиктовано потребностями нового этапа развития человеческого сообщества, требованиям которого знаниевая парадигма уже не соответствует»².

В настоящее время категорию «информатизация образования» принято дефинировать как область научно-практической деятельности человека, направленной на применение методов и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации для систематизации имеющихся и формирования новых знаний в рамках достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания³.

О.Ю. Заславская отмечает, что «учение и обучение в условиях избытка информации, ориентация на формирование способности самостоятельно учиться и «добывать» знания требуют существенного пополнения традиционного методического багажа»⁴, указывая, что появились новые способности, опирающиеся на использование востребованных информационно-коммуникационных, компьютерных, электронных, цифровых, мультимедиа и интернет-технологий.

С моей точки зрения, миссия информатизации образования 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 спрогнозировать, исходя из популярных в XXI веке социальных практик жизнедеятельности человека, вставшего на путь киберсоциализации (т.е. ставшего «Homo Cyberus'om»⁵).

Под **социальными практиками жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации** предлагаю понимать *совокупность культурно обусловленных разнообразных, основанных как на текущих, так и на перспективных интересах человека* (определенного возраста, исходя из его психовозрастного статуса⁶, детерминирующего 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.*

¹ Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с. – С. 141.

² Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: «Народное образование», 2000. – 272 с. – С. 74.

³ Григорьев С.Г., Гриникун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы: учебник для педвузов и системы повышения квалификации педагогов – М.: МГПУ, 2005. – 231 с.

⁴ Заславская О.Ю. Информатизация образования: новое понимание места и роли учителя в учебном процессе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2007. – № 9. – С. 81–82. – С. 81.

⁵ Пешаков В.А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография. – М.: Изд-во МПГУ «Прометей», 2012. – 212 с.

⁶ Пешаков В.А. Теория психовозрастного статуса личности и технология его развития в контексте профессиональной подготовки педагога-психолога. Монография. – М.: Издатель Воробьев, 2010. – 284 с.

Особо отмечу свою позицию, что бытие личности в киберпространстве не должно стать альтернативным, т.н. «виртуальным» (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 социализирующих сред: классической объективной (материальной) реальности и альтернативной реальности киберпространства (киберреальности), обе из которых потенциально и реально влияют на становление и трансформацию субъективной (явления психики) реальности.

Придерживаясь позиции П.Ф. Кравчук и О.А. Гримов⁷ отмечу, что в социальных практиках киберсоциализации закреплены и четко прослеживаются две разнонаправленные интенции, образующие диалектическое единство: дифференциация и интеграция.

С одной стороны, наблюдается стремление личности 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 – соотнесении себя с определенной социальной группой или социальными структурами (что в результате способствует сплочению общества, коллективизации киберпространства).

В рассматриваемом аспекте социальные практики жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации составляют сущность и содержание самореализации личности в условиях глобальной информатизации общества, 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** – 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** представляет собой деятельность в процессе приобщения к знаниям человечества, хранящимся в киберпространстве, необходимому человеку для понимания опыта жизнедеятельности и взаимодействия с миром, с другими людьми и с самим собой.

4. **Работа в киберпространстве** – 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 деятельность человека, связанная с коммуникацией, досугом, познанием и работой в киберпространстве способствует распространению многочисленных социальных практик жизнедеятельности, включая: обретение и рефлексию опыта персональной и совместной деятельности с другими людьми; освоение и интериори-

⁷ Гримов О.А. Кравчук П.Ф. Личность в условиях информационно-коммуникативной культуры // Известия Юго-Западного гос. университета. – 2012. – № 6 (45). – С. 177–183. – С. 182.

зацию социокультурных норм, образцов деятельности 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 (страдает от типичных опасностей 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, 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 разнофункциональных современных технологий. 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 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, человечеству необходимо усвоить необходимость и всячески **развивать культуру непрерывного обучения в контексте киберсоциализации в течение всей жизни**, поскольку новые технологии трансформируют рамки традиционного образовательного процесса.

Эти обстоятельства, вкупе с современными требованиями мирового сообщества, возникающими в результате использования передовых информационных и коммуникационных, компьютерных, электронных, цифровых и интернет-технологий и 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 личности следует считать основным императивом XXI века, делая ставку на стратегию информатизации образования.

Системное мышление руководителя в управлении образовательными организациями

Давыдов Гарри Артёмович, к.п.н, заведующий кафедрой управления развитием образовательных систем ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования», г. Псков, e-mail davidov58@mail.ru

Системный подход – ключ к глубокому познанию педагогического процесса! Ю.А. Конаржевский. Система. Урок. Анализ

В 1986 году в свет вышла книга Ю.А. Конаржевского «Что нужно знать директорам школы о системах и системном подходе». В данном учебном пособии рассказывается о том, что собой представляет социально-педагогическая система и что даёт руково-

детально школы в его практической деятельности знание теоретических основ системы; раскрывается сущность системного подхода и системного анализа, рассматриваются основные признаки и особенности школы как специфической социально-педагогической системы.

Это была одна из первых книг о системном подходе в отечественной педагогике. Ю.А. Конаржевский был горячим сторонником новой методологии, и своё предназначение как учёного видел в развитии идей системного подхода в педагогике и управлении педагогическими системами. В своих публикациях и выступлениях перед слушателями на курсах повышения квалификации работников образования Юрий Анатольевич подобно миссионеру призывал всех руководителей осваивать данный подход и активно использовать его в практике управления учебными заведениями. Данная статья – попытка откликнуться на призыв Учителя.

«Системный подход», «системный анализ» – эти словосочетания являются сейчас едва ли не самыми распространёнными в новейшей литературе по управлению, так как, по общему признанию, системная методология представляет собой наиболее упорядоченную основу для управления разного уровня целостными образованиями реального мира.

По мнению философа и крупнейшего учёного в области теории управления Рассела Акоффа, системы – больше, чем просто концепция. Это образ интеллектуальной жизни, мироощущение, понятие реальности и способы, как её исследовать. Иными словами, системы – это мировоззрение [1, с.9].

Донелла Медоуз, соавтор знаменитой книги «Пределы роста», определяет системное мышление как новый способ описания и познания окружающего мира, учитывающий, что «всё связано со всем», что взаимосвязи могут носить нелинейный характер и образовывать циклы обратных связей, что система в целом представляет собой нечто большее, чем простая совокупность составляющих её частей [2, с. 303].

1. Особенности описания и познания окружающего мира с позиции системного мышления

Анализ и синтез – две универсальные, противоположно направленные операции мышления. Анализ – процедура мысленного (иногда и реального) расчленения изучаемого объекта на составные части, стороны, свойства и изучение их. Синтез – объединение полученных в результате анализа частей объектов, их сторон или свойств в единое целое. Философия: энциклопедический словарь под ред. А.А. Ивина

По мнению Р. Акоффа, с середины XX века человечество вступило в эпоху систем, которое пришло на смену эпохи машин. Новая эпоха ещё не утвердилась в полной мере, она «формируется у нас на глазах». Действительно, окончательного перехода к новому мировосприятию, к сожалению, не произошло.

Синтез, или познание предмета в целом, является ключом к системному мышлению в такой же степени, как анализ, или разложение на элементы, был ключом к мышлению машинной эпохи. Синтез, конечно же, не уступает по «возрасту» анализу – Аристотель оперировал и тем и другим, – но теперь, в изменившемся контексте он приобретает новое значение и важность (как и анализ при рождении эпохи машин).

Синтез и анализ – взаимодополняющие процессы; их можно рассматривать отдельно, но разделить их невозможно. Поэтому разница между машинной и системной эпохами не в том, что одна анализирует, а другая синтезирует, а в новом сочетании двух процессов в системном мышлении.

Трёхэтапный порядок мышления машинной эпохи таков: 1) разложение на части того, что необходимо объяснить, 2) объяснения поведения или свойств отдельных частей и 3) составление из этих объяснений целостной трактовки. Третий этап – это, конечно, синтез. Системное мышление переворачивает «с ног на голову» этот алгоритм. Системный метод включает три этапа:

1. Идентификация целого (системы), частью которого является предмет, который необходимо объяснить.

2. Объяснение поведения или свойств целого.

3. Объяснение поведения или свойств предмета по его *роли (ролям)* или *функциям (функциям)* в содержащем его целом.

В этой последовательности синтез предшествует анализу. При аналитическом мышлении предмет, который нужно объяснить, трактуется как целое, которое необходимо разделить на части. При синтезе объект, который требуется объяснить, рассматривается как часть содержащего его целого. В первом случае фокус исследователя *уменьшается*, а во втором – *расширяется* [1, 27–28].

Разницу легче понять на примере. Мыслитель машинного века, которому требуется рассказать о школе, начнёт «разлагать её на части», пока не получит её элементы: например, от школы к ступеням обучения в школе, от ступеней обучения к учителю и ученику. Затем он даст определения, что такое «ступени обучения», «учитель» и «ученик». Наконец, он соберёт это вместе в понятие школы.

Системный мыслитель, перед которым поставлена аналогичная задача, начнёт с идентификации системы, включающей школу, например с муниципальной системы образования. Затем он определит цели и функции системы образования муниципалитета, а также более широкой социальной системы, например системы образования региона, частью которой она является. И, наконец, «системник» даст объяснение, то есть определит школу с точки зрения её роли и функции в муниципальной системе образования. Во втором случае идёт процесс согласования целей и функций образовательных систем разного уровня управления.

Эти два подхода не должны давать противоречащие друг другу результаты, ибо они являются взаимодополняющими (комплементарными). Развитие комплементарности и является главной задачей системного мышления.

Анализ фокусируется на *структуре*; он показывает, *как* система работает. Синтез сосредоточивается на *функции*; он показывает, *почему* она так функционирует. Поэтому анализ даёт *знание*; синтез же – *понимание*. Первый позволяет нам *описывать*, второй *объяснять*. При анализе взгляд стремится *внутрь* вещи, при синтезе, напротив, он исходит как бы *из* самой вещи. При системном мышлении фокус внимания наводится на конструирование систем [1, 28–29].

2. Образовательная организация как открытая система

Система – чёрный ящик, её нам неизвестна суть.

Никто не знает, что в ней происходит,

Мы видим то, что входит и выходит,

Но внутрь её нельзя нам заглянуть.

Мы можем только, проявив старание,

За тем, что входит и выходит, наблюдать,

Чтобы потом хоть как-то рассчитать

Связь входа с выходом и состоянием.

Чтоб дать прогноз, ответить на вопросы,

Зависимость должна быть однозначна и ясна.

Коль так – задача наша решена.

Но если нет – то мы опять остались с носом. Кеннет Боулдинг, экономист

Руководитель, обладающий системным мышлением, должен оперировать ключевыми понятиями общей теории систем. Это: подсистемы или компоненты; холизм, синергизм и гештальт (форма, образ, структура); открытая система в виде модели «вход – трансформация – выход»; границы системы; негативная энтропия (упорядоченность); динамическое равновесие; обратная связь; иерархия; самоорганизация.

Согласно общей теории систем открытая система может рассматриваться как трансформационная модель, которая в динамическом взаимодействии со своим окружением получает различные данные на входе, трансформирует их и даёт определённый выход. Ключевые понятия модели: «открытая система», «входы» и «выходы» системы. Под «*входами*» (входными переменными) открытой системы в самом общем виде понимается то, что должны быть в этой системе для того, чтобы она (как целенаправленная и выполняющая определённые функции система) могла работать, функционировать. При этом необходимые входы могут появляться в системе из внешней среды, но могут создаваться и внутри самой системы (что делает её менее зависимой от внешнего окружения, но иногда отрывает слишком много сил и времени). К «*входам*» образовательной системы, с одной стороны, относятся внешние социальные требования к образовательным системам (то, что принято у нас называть «*социальным заказом на образование*»), а с другой – ресурсы, необходимые для его успешного выполнения.

«*Выходы*» – это все то, что система порождает в процессах своей жизнедеятельности. *Входы и выходы системы* – это совокупность воздействий внешней среды на систему и воздействий системы на среду. Выход одной системы неминуемо будет входом какой-то другой системы: в этом выражается всеобщая взаимосвязь явлений в мире. *Обратная связь* – это обратное воздействие результатов процесса на его протекание или управляемого процесса на управляющий орган. Понятие обратной связи важно для понимания того, каким образом система сохраняет стабильное состояние (*динамическое равновесие, гомеостаз*). Выделяют отрицательную (уравновешивающую) и положительную (усиливающую) обратные связи. Отрицательная обратная связь способствует восстановлению исходного состояния системы, а положительная – уводит систему все дальше от исходного состояния.

Специалисты по динамике систем представляют себе мир как совокупность *запасов* с механизмами, которые регулируют их уровень за счёт управления потоками, и рассматривают мир как совокупность обратных связей. Запасы и уровни отражают хронологию изменений потоков в системе.

Запасы и уровни системы – это ресурсные возможности системы при взаимодействии с внешней средой обеспечивать собственную жизнедеятельность в режимах функционирования и развития.

На основе системных принципов управления, обозначенных в исследовании Донеллы Медоуз, рассмотрим типичные варианты динамики системы [2, с. 305–306]:

1. Если сумма всех входных потоков превышает сумму всех выходных потоков, уровень или объём запаса будет расти.

Возникающие риски:

а) нарушается ведущий управленческий принцип: механизм управления должен соответствовать *возможностям субъекта и сложности объекта*. Другими словами, для динамического равновесия системы необходимо установить соответствие между «*входами*» и «*выходами*», управляющей и управляемой подсистемами (цели, задачи, структура, ресурсы, содержание деятельности и пр.).

б) как правило, в таких случаях у системы появляются мнимые, ложные цели. В системе возникают «*лишние*» структурные элементы и подразделения, начинается бюрократизация основных процессов, бумажная волокита, доминирует формальный подход, начинается «*окаменение*» структур и пр. Например, ориентация образовательной организации исключительно на результаты ГИА и ЕГЭ. Если качество образования измеряется результатами стандартизированных тестов, то система будет стремиться к тому, чтобы обеспечить результаты именно стандартизированных тес-

тов. Насколько они соответствуют представлению о хорошем и качественном образовании – большой вопрос.

2. Если сумма всех выходных потоков превышает сумму всех входных потоков, уровень или объём запаса будет уменьшаться.

Возникающие риски:

а) как правило, такую систему (образовательную организацию) ожидает в конечном итоге физический и нефизический износ.

б) согласно закону самосохранения такая система может выжить только в случае имитации деятельности, не расходуя свои запасы. Например, педагогический коллектив школы весь образовательный процесс «подчинил» только одной цели – к подготовке выпускников для успешной сдачи тестов на «*выходе*».

3. Если сумма всех выходных потоков равна сумме всех входных потоков, уровень запаса будет неизменным; в таких случаях устанавливается динамическое равновесие.

Для поддержания динамического равновесия (стабилизации) входной поток должен поддерживать определённый уровень системы, позволяющий последней на выходе получать желаемый результат.

Увеличение значения (величины) выходного потока (например, введение ФГОС второго поколения) предполагает для поддержания динамического равновесия системы (через различные виды обратных связей) увеличение величины входных потоков. В противном случае система теряет стабильность, истощает свои запасы и обречена.

В качестве примера рассмотрим ситуацию, когда образовательная организация приступает к проектированию и реализации своей основной образовательной программы.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет систему условий для реализации основной образовательной программы образовательного учреждения. Имеется в виду кадровое, психолого-педагогическое, финансовое, материально-техническое, информационно-методическое обеспечение. В примерной основной образовательной программе образовательного учреждения, подготовленной институтом стратегических исследований в образовании РАО (А.М. Кондаков, Л.П. Кезина), кадровый «запас» образовательной организации для реализации ФГОС второго поколения на уровне основной школы должен быть следующим: 1) руководитель образовательного учреждения; 2) заместитель руководителя; 3) учитель; 4) педагог-организатор; 5) социальный педагог; 6) учитель-дефектолог, учитель-логопед; 7) педагог-психолог; 8) воспитатель; 9) тьютор; 10) старший вожатый; 11) музыкальный руководитель; 12) библиотекарь; 13) диспетчер образовательного учреждения; 14) лаборант; 15) бухгалтер [4, с. 288–293].

Такие же требования федеральным государственным образовательным стандартом выдвигаются к каждому виду ресурсного обеспечения (условий) для реализации основной образовательной программы образовательного учреждения.

Таким образом, органам управления системой образования регионального, муниципального уровней и руководителю образовательной организации следует обратить внимание на то, что только при наличии условий, определённых государственным федеральным стандартом, школы смогут успешно разрабатывать и реализовать свои основные образовательные программы.

Выводы:

1. Системное мышление – новый тип мышления, позволяющий объяснять, понимать и описывать окружающий мир через понятие «система», а системный подход – методология новейшего времени, являющаяся основой для преобразования существующих практик.

2. Современный руководитель образовательной организации должен обладать системным мышлением, уметь в своей управленческой деятельности оперировать такими

понятиями как «открытая система», «входы», «выходы», «обратная связь» и обеспечивать, таким образом, стабильность и предсказуемость в функционировании и развитии своего образовательного учреждения.

1. Акофф Р. Акофф о менеджменте. – СПб.: Питер, 2002.
2. Медоуз Д.Х. Азбука системного мышления. – М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2011.
3. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. – СПб.: Питер, 2001.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. – М.: Просвещение, 2011.

Инновационный менеджмент в структуре подготовки управленческих кадров для образования

Шклярова Ольга Анатольевна, к.п.н., доцент, профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ, e-mail: flint_elena@mail.ru

В деятельности любой образовательной организации можно условно выделить два взаимосвязанных процесса: процесс функционирования и процесс развития. Управление процессом эффективного функционирования образовательного учреждения обеспечивает непрерывное возобновление и поддержку все основных функций, (в рамках, предусмотренных стандартами, как государственной системой требований, ресурсами и условиями), по обеспечению качества образовательного процесса и качество результата.

Однако, система образования в целом и образовательная организация в частности не могут обойтись без процессов целенаправленного регулируемого инновационного развития. Развитие образовательной организации предполагает количественные и качественные изменения в образовательном процессе и его ресурсном обеспечении, преобразование его до заранее намеченного уровня, соответствующего или превышающего достижения в сфере образования. Для современных образовательных организаций деятельность в инновационном режиме стала насущной необходимостью, позволяющей как минимум соответствовать тенденциям общественно-экономического развития, достижениям психолого-педагогической науки и стратегическим приоритетам государственной политики в области образования.

Современные многоуровневые образовательные организации представляют собой комплекс (часто со значительным территориальным разбросом корпусов и зданий), который в силу произошедшей реорганизации находится в ситуации поиска оптимальных механизмов интеграции ресурсов для их наиболее эффективного использования, что позволило бы качественно реализовывать несколько государственных стандартов для разных уровней образования. По мимо этих сложностей, существенной трудностью является необходимость обеспечения инновационных процессов.

Следует отметить, что современные инновационные процессы в образовании достаточно сложны и требуют системного подхода к их освоению и введению в деятельность организации: проведение анализа востребованности нововведения и наличия необходимых для этого ресурсов; изучение и осмысление закономерностей развития инновации с учетом особенностей и условий деятельности организации; разработка механизмов апробации и введения; программно-методическое и проектное обеспечение; контроль за реализацией; обобщение и оценка результатов.

Для этого необходимы специалисты, занимающиеся различными организационными аспектами нововведений – инновационные менеджеры [2]. Так Ильенкова С. Д.; Гохберг Л. М.; Ягудин С. Ю.; Кузнецов В. И. и другие отмечают, что «...инновационные менеджеры могут действовать в различных организационных структурах (академии наук, вузы, научные общества, исследовательские организации, конструкторские бюро и др.), выполняя функции создания творческих коллективов,

поиска и распространения новшеств, формирование портфеля заказов на научные исследования и разработки. Они управляют научными коллективами, занимаются координацией научных исследований и должны обладать качествами традиционного менеджера и ученого исследователя, а также быть квалифицированными экономистами, способными оценить эффективность нововведений» [1, С.36].

Во многих образовательных организациях эту работу выполняли заместители директора по научно-методической и экспериментальной работе, хотя в штатном расписании такая должность отсутствовала. Однако, востребованность и непрерывность инновационных процессов, реализация инновационных проектов педагогов в образовательных организациях диктуют необходимость определить специалиста, выполняющего функции по управлению инновациями.

Подчеркнем, инновационные менеджеры в образовательной организации должны обладать научно-исследовательским, организаторским потенциалом, им нужны научно-теоретические, методологические знания в области психологии, педагогики, менеджмента. Инновационные менеджеры должны владеть информацией о трендах и форсайтах в образовании, передовой педагогической практике, являться неперенными участниками профессиональных форумов. Основная задача инновационного менеджера – способствовать продвижению инновационного процесса в организации, умело прогнозировать возможные катаклизмы и пути их преодоления. Именно это и послужило основанием для разработки программы учебной дисциплины «Основы инновационного менеджмента» (72 часа), который был введен в учебный план профессиональной переподготовки руководителей образования по программе «Менеджмент в образовании».

Реализация программы учебной дисциплины предполагает развитие у слушателей ряда компетенций, обеспечивающих подготовку к деятельности по управлению инновационными проектами в образовательных организациях. Например: использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач; определять и разрабатывать стратегию инновационного развития организации; определять миссию, формировать ценности, культуру, общую политику организации; разрабатывать общую стратегию организации; использовать научно-обоснованные методы и технологии в работе, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации; создавать условия для профессионального роста и развития педагогических кадров в организации; оценивать проведение изменений в организации и во внешней среде; планировать изменения в организации; определять необходимость и возможность изменений в организации; контролировать планы мероприятий по управлению рисками, эффективно использовать механизмы управления рисками и др.

Программа учебной дисциплины включает пять тем: «Научные основы инновационного менеджмента», «Инновационный менеджмент в образовании», «Особенности организации инновационной деятельности в образовании», «Разработка и реализация программ инновационной и научно-образовательной деятельности образовательной организации», «Формирование информационной базы инноваций в образовании». Последовательное изучение тем, выполнение заданий, участие в групповой работе на семинарских и практических занятиях позволяет слушателям успешно освоить: понятийный аппарат в области инновационного менеджмента; содержание концепций инновационной деятельности и методов управления инновационными процессами в образовании; ознакомиться с теоретическими и практическими подходами к определению инновационного потенциала и повышению инновационной активности образовательной организации; изучить основы формирования инновационных проектов в образовательных организациях и основные технологии управления инновационной деятельностью.

Компетентностный и практико-ориентированный характер учебной дисциплины нашел отражение в различных видах самостоятельной работы:

- Заполнение таблицы «Характеристика подходов к инновационному менеджменту в образовании».

- Разработка проекта «Определение и обоснование перспективных инноваций в деятельности образовательной организации, анализ возможных трудностей (управленческих, психологических, методических, материально-финансовых и др.), которые могут возникнуть при реализации данных инноваций».

- Составление глоссария «Методолого-теоретические основы и практика инновационного управления в образовании» (в формате Word).

- Составление таблицы «Виды инноваций в образовании: характеристика и примеры».

- Заполнение таблицы «Уровни инноваций в образовании».

- Заполнение матрицы циклограммы инновационного процесса.

- Характеристика инновационной деятельности в школе (уровень дидактических идей и концепций).

- Заполнение матрицы целевой подпрограммы по решению инновационной проблемы образовательной организации.

- Составление диагностических материалов по определению инновационного потенциала субъектов образовательной организации.

- Характеристика инновационной деятельности в школе (уровень учебного курса).

Итоговая форма контроля по данной дисциплине зачет. Используя различные форматы проведения этого мероприятия, мы пришли к выводу, что оптимальный вариант, когда слушатели готовят или мультимедийную презентацию по результатам анализа научных исследований и практики в области инновационного менеджмента или сообщение по одной из выбранных ими тем. Примерные темы сообщений даются заранее. Например: «Основные понятия инновационного менеджмента», «Основные понятия педагогической инноватики», «Типы педагогических нововведений», «Механизмы реализации педагогических инноваций», «Сущность и структура инновационного процесса», «Проектирование и реализация педагогических нововведений», «Факторы, препятствующие нововведениям», «Особенности экспериментальной деятельности в образовании», «Инновационная деятельность в школе», «Инновации в образовании» и др. Допускается формулировка собственной темы, связанной с практикой реальной деятельности слушателя.

На зачете, как завершающем этапе изучения дисциплины, организуется коллективное заслушивание и обсуждение всех выступлений. Следует отметить, что наши слушатели – педагоги-практики с большим опытом работы, многие из них имеют опыт научно-исследовательской работы, научные степени и звания. Такое высокопрофессиональное обсуждение по содержанию дисциплины повышает общие результаты обучения.

Апробация учебной дисциплины по инновационному менеджменту на курсах профессиональной переподготовки работников образования показала, что данный компонент содержания в подготовке руководителей образования актуален и в подготовке магистров. Поэтому при разработке учебных планов и основной образовательной программы по двум направлениям магистратуры была введена учебная дисциплина «Инновационный менеджмент». По направлению «Менеджмент в образовании» (144 часа) и «Менеджмент многоуровневой образовательной организации» (72 часа). Положительные результаты апробации программы «Основы инновационного менеджмента» позволили использовать её основные модули при разработке программ. Учитывая уровень подготовки студентов-магистрантов переработано, расширено содержание программы, круг рассматриваемых при изучении тем вопросов, сделан

акцент на организации и сопровождении научно-исследовательской, инновационной деятельности как объектов управления в образовательной организации. Также введен еще один модуль – «Оценка эффективности инновационного менеджмента образовательной организации».

1. Ильенкова С.Д. Управление инновационным проектом. Учебно-методический комплекс. – М.: Евразийский открытый институт, 2009. – 181 с.

2. Ягудин С.Ю. Инновационный менеджмент /С.Ю. Ягудин, В.И. Кузнецов, С.Д. Ильенкова. – М.: Евразийский открытый институт, 2009. – 192 с.

Развитие воспитывающего потенциала организации внеурочной деятельности обучающихся

Нечаев Михаил Петрович, д.п.н, доцент, профессор кафедры управления развитием образовательных систем ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», email: mpnechaev@mail.ru

На сегодняшний день проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды становится одним из приоритетных направлений модернизации системы образования, а воспитательный процесс начинает выполнять регентальную (ведущую) функцию в образовательных отношениях.

В общеобразовательных организациях, реализующих Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), видится стремление к организации целостного образовательного процесса в единстве урочной и внеурочной деятельности обучающихся, активно внедряются научные подходы к воспитанию подрастающего поколения, инновационные методики и технологии воспитывающей деятельности. Это способствует: повышению общественного статуса государственных и общественных институтов воспитания; развитию воспитательного пространства образовательных организаций с учетом отечественных традиций и современного опыта; совершенствованию воспитательного процесса на основе реализации принципов гуманизации, культуросообразности, преемственности и целостности; укреплению гражданской (патриотической) позиции в воспитании обучающейся молодежи в повседневной педагогической практике.

Согласно Базисному образовательному плану общеобразовательных организаций Российской Федерации, организация занятий обучающихся по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, нацеленного на решение задач воспитания и социализации. Часы, отводимые на внеурочную деятельность, используются по желанию обучающихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации определяет организацию занятий обучающихся во внеурочной деятельности как обязательную часть образовательного процесса в школе, являющуюся одной из форм организации свободного времени детей.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации Федеральных государственных стандартов следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Внеурочная деятельность используется сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности.

Цели внеурочной деятельности: создание условий для достижения обучающимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей; создание условий для многогранного развития и

социализации каждого обучающегося в свободное от учёбы время; создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время; развитие здоровой, творчески растущей личности, обладающей сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив. Внеурочная деятельность направлена, прежде всего, на удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся путем предоставления выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие детей. Также часы внеурочной деятельности могут быть использованы на ведение учебных курсов, расширяющих содержание учебных предметов, обеспечивающих различные интересы обучающихся.

Направления и виды внеурочной деятельности определяются общеобразовательной организацией в соответствии с основной образовательной программой начального и основного общего образования. Классный руководитель проводит анкетирование воспитанников и их родителей с представлением основных направлений внеурочной деятельности.

Основными задачами организации внеурочной деятельности обучающихся являются: усиление педагогического влияния на жизнь обучающихся в свободное от учебы время; организация общественно-полезной и досуговой деятельности обучающихся совместно с коллективами учреждений внешкольного воспитания, учреждений культуры, физкультуры и спорта, общественными объединениями, семьями обучающихся; выявление интересов, склонностей, способностей, возможностей обучающихся к различным видам деятельности; оказание помощи в поисках «себя», в самоопределении; создание условий для индивидуального развития ребенка в избранной сфере внеурочной деятельности; развитие опыта творческой деятельности, творческих способностей; создание условия для реализации приобретенных знаний, умений и навыков; развитие опыта неформального общения, взаимодействия, сотрудничества; расширение рамок общения с социумом; воспитание культуры досуговой деятельности обучающихся.

Содержательно задачи внеурочной деятельности по возрастным группам обучающихся можно представить следующим образом. Для обучающихся 1-4 классов: развитие любознательности; развитие уважения к школе и семье; развитие трудолюбия; развитие бережного отношения к природе; развитие чувства прекрасного; развитие отношения «Я – человек». Для обучающихся 5-7 классов: развитие познавательного интереса; развитие уважения к людям; развитие интереса к труду; развитие экологической грамотности; развитие эстетического вкуса; развитие отношения «Я – личность». Для обучающихся 8-9 классов: развитие познавательной активности; развитие уважения к обществу и власти; развитие потребности в труде; развитие экологической культуры; развитие эстетической культуры; развитие самоуважения и взаимоуважения. Функции внеурочной деятельности: образовательная (обеспечивает обучение, воспитание и развитие личности в образовательных отношениях); информационная (предполагает передачу педагогом обучающемуся максимального объема информации, из которого последний берет столько, сколько хочет и может усвоить); ориентационная (способствует формированию социальной и ценностной ориентации обучающегося во внеурочное время); коммуникативная (расширяет возможности, круг делового и дружеского общения обучающегося со сверстниками и взрослыми во внеурочное время); социальной адаптации (обеспечивает ученика механизмами и способами его вхождения в сложную обстановку нестабильного общества); компенсаторно-коррекционная (обеспечивает условия для оптимального продвижения каждого обучающегося в той или иной деятельности и в общем развитии); рекреационная (реализует право на отдых, игру и развлечения).

Для реализации в общеобразовательной организации доступны следующие виды внеурочной деятельности: игровая деятельность; познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение); художественное творчество; социальное творчество (социально значимая волонтерская деятельность); трудовая (производственная) деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность.

К основным направлениям внеурочной деятельности, в соответствии с ФГОС, относятся: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная деятельность, проектная деятельность. Направления внеурочной деятельности рассматриваются как содержательный ориентир при построении соответствующих образовательных программ внеурочной деятельности, а разработка и реализация конкретных форм внеурочной деятельности школьников основывается на видах деятельности.

Исходя из целей, задач, функций, видов, направлений, форм и содержания внеурочной деятельности, для ее реализации в качестве базовой может быть рассмотрена следующая организационная модель. Внеурочная деятельность может осуществляться через: учебный план образовательной организации, а именно, через часть, формируемую участниками образовательных отношений (дополнительные образовательные модули, спецкурсы, школьные научные общества, учебные научные исследования, практикумы и т.д., проводимые в формах, отличных от урочной); дополнительные образовательные программы самой общеобразовательной организации (внутришкольная система дополнительного образования); образовательные программы учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта; организацию деятельности групп продленного дня; классное руководство (экскурсии, диспуты, круглые столы, соревнования, общественно полезные практики и т.д.); деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога, старшего вожатого) в соответствии с должностными обязанностями квалификационных характеристик должностей работников образования; инновационную (экспериментальную) деятельность по разработке, апробации, внедрению новых образовательных программ, в том числе, учитывающих региональные особенности.

Анализируя реальную практику организации внеурочной деятельности, можно выделить первоочередные проблемы, требующие своего решения:

1. Нормативно-правовое и программно-методическое обеспечение внеурочной деятельности (недостаточная разработанность образцов локальных актов, регламентирующих организацию внеурочной деятельности обучающихся и методических рекомендаций по написанию программ на основе единых региональных требований, отсутствие региональных банков апробированных программ внеурочной деятельности).

2. Организационно-исполнительское обеспечение внеурочной деятельности обучающихся: отсутствие четких алгоритмических (пошаговых) предписаний и организационных механизмов реализации внеурочной деятельности; невозможность в ряде регионов включения часов дополнительного образования в учебный план программы внеурочной деятельности; отсутствие специальной подготовки у педагогов дополнительного образования, необходимой для реализации ФГОС общего образования; отсутствие в общеобразовательных организациях штатных единиц, ответственных за организацию внеурочной деятельности обучающихся.

3. Материально-техническое обеспечение внеурочной деятельности (отсутствие необходимой ресурсной базы).

Выражаем надежду на то, что решение обозначенных проблем найдет отражение в методических рекомендациях и планах региональных управлений образования, а

также в практической и инновационной деятельности самих общеобразовательных организаций. Это позволит актуализировать, реализовать и развить воспитывающей потенциал организации внеурочной деятельности обучающихся, добиться успешного социального лифтинга детей и молодежи.

Идеологическое формирование учащейся молодежи: актуальные проблемы и их решение

Шепель Виктор Максимович, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РСФСР, президент Лиги профессиональных имиджмейкеров, научный руководитель Высшей школы стилистики, victor_shepel@mail.ru

Тезис 1. В гуманитарных науках феномен «идеология» является предметом многолетних исследований и многочисленных публицистических размышлений. Существует масса точек зрения, однако консенсус по толкованию феномена «идеология» не достигнут. Бесспорно то, что опорным понятием идеологии является идея. В. Соловьев писал: «Идея – это умственное окошко». Какое «умственное окошко» человека и какие он видит из него идеалы – такова его идеология. Социальная ценность идеологии определяется духовной возвышенностью идей и идеалов.

Россияне по менталитету мечтательная, а поэтому идеялюбивая нация. Упорядоченная идеологическая сфера – фундаментальное условие существования России как суверенного государства. История Отечества свидетельствует, что когда в стране утверждается идеологический плюрализм, то возникают социальные противостояния и катастрофически убывает у людей оптимизм.

С распадом СССР идеология, как гуманитарный феномен, получила нарицательное толкование. Наша молодежь – приоритетный объект деятельности зарубежных правозащитных фондов и СМИ по внедрению в ее сознание «менталитетных клише»: «Каждый счастлив сам по себе», «Отечество – страна, где больше платят». Поэтому не приходится удивляться данным теле-опроса: на вопрос «Доверяете ли вы будущее страны современной молодежи?» 82 % пожилых респондентов ответили: «Страшно об этом подумать».

Поэтому актуально настоятельно стимулировать высоконравственную мотивацию молодежь своих жизненных целей и способов их достижения, создание инновационных концептуальных подходов по научному осмыслению феномена «идеология», разработка эффективных педагогических форм и методов работы по идеологическому формированию современной молодежи.

Тезис 2. Идеологическое формирование это диалектический мировоззренческий процесс. Каким образом можно эффективно воздействовать на этот процесс? Прежде всего, **концептуально** определить: патриотическое воспитание то звено, ухватившись за которое можно успешно заниматься идеологическим формированием молодежи.

При этом следует иметь в виду: во-первых, патриотами не рождаются, а становятся прижизненно в реальной социальной среде и воздействия СМИ; во-вторых, в молодом возрасте менталитет функционирует в алгоритме бытового сознания, которому свойственна эгоистическая мотивация.

Кратко представлю суть каждой позиции. *По первой позиции:* Воспитание патриота предполагает возвышение гражданской ответственности семьи молодой личности. У Омара Хайяма есть концепт: «Ведь совсем неважно – от чего умрешь, ведь куда важнее – для чего родился». Этот постулат должен быть «вмонтирован в сознание родителей, которые личным примером призваны свидетельствовать о необходимости его соблюдения».

В наше время для молодого человека быть патриотом – это преодоление сложной морально-психологической проблемы: пиар-дискредитации патриотизма рядом СМИ и некоторыми популярными личностями.

Следует признать, что в образовательных учреждениях недостаточно настойчиво привлекают молодежь к общению с патриотической литературой. В библиотеках образовательных учреждений редко экспонируются книги М. Шолохова и В. Шукшина. Или такой факт: учащиеся знают, кто такие Айзенк и Фрейд, но не могут назвать первых Нобелевских лауреатов России И.П. Павлова и И.И. Мечникова.

Будучи в Сочи на ОИ, Председатель Китайской народной республики - Си Цзиньпин, давая интервью Перовому телевизионному каналу, сказал: одним из любимых произведений является книга Н. Островского «Как закалялась сталь». На занятиях одного ВУЗа спросил студентов, кто читал Н. Островского «Как закалялась сталь». Последовал ответ: "Мы студенты гуманитарного института, поэтому нас не интересует, как делают сталь".

Государственная власть нередко своим бездействием подрывает у молодежи патриотический настрой. Для подтверждения приведу данные нашего социологического исследования студентов московского ВУЗа: на вопрос: «Достаточно ли делает государство для того, чтобы обеспечить безопасность своих граждан?» Недостаточно: 72,5%, Ничего не делает: 27,5%

По второй позиции. В прошлом в соблюдении принципа «личный интерес» в идеологической работе не было необходимости: советский образ жизни, активное вовлечение учащихся в самостоятельные общественные организации – все было пропитано духом патриотизма.

Во время рыночной экономики – недооценка принципа личной заинтересованности – одна из причин провалов в идеологическом формировании молодежи при неоспоримой полезности проводимых мероприятий. Правильность педагогического замысла, форм и методов идеологической работы с молодежью – этого недостаточно для успешного решения поставленных задач. Необходимо уметь, с педагогическим тактом актуализировать личный интерес у молодежи быть патриотами.

Правительство Бразилии 35 лет тому назад наградило футбольного кумира Пеле именной медалью за вклад в развитие образования молодежи. Дело в том, что после издания книги Пеле о том, как стать классным футболистом, миллионы подростков добровольно пошли в школы, чтобы научиться читать.

При всем уважении к молодежи, большинство из них не освободилось от «прокрустовой ложи» *бытового сознания*, в котором устойчиво проявляется «личная точка зрения», которая не всегда достоверна. Воспитательное воздействие на молодежь должно основываться на ее глубинном осознании, говоря сленгом рыночной экономики, «личной выгоды» предлагаемых педагогами советов и знаний. Как эту сложную морально-психологическую проблему можно педагогически решать?

По итогам исследований пришел к выводам: разработка и введение в оборот феноменальной конструкции **«репутационный капитал»** молодого человека; доказательная аргументация педагогами полезности обладания таким капиталом молодым человеком. Реализации этих положений предполагает создание **«репутационного сертификата»** учащегося. В «Репутационном сертификате» указаны конкретные репутационные данные. Например: Работа волонтером. Участник олимпиад (каких и с чем). Призер спортивных соревнований (каких). Хобби (флористика и шахматы). Публикации (какие и где). Общественно-полезная деятельность. Личностно-деловые ресурсы.

Представляется, наряду с дипломом о завершении обучения, выдавать учащимся «Репутационный сертификат», хорошего дизайнера и который получают те учащиеся, которые во время учебы «наработали» «Репутационный капитал». При поступлении

на учебу или на работу «Репутационный сертификат», вкпе с дипломом о профессиональном образовании, будет весомым фактором формирования у «сторонних людей» мнения о молодом человеке.

Тезис 3. Кроме известных форм и методов формирования идеологии молодежи, представлю три предложения.

Первое предложение. Проведение мониторинга «Гражданское самочувствие учащейся молодежи». Многие проблемы при осуществлении патриотического воспитания учащейся молодежи обусловлены отсутствием у педагогов информации о состоянии *гражданского самочувствия* молодежи, которое имеет три среза: личное самочувствие, социальное самочувствие, конституционное самочувствие.

Обращаю внимание: при изучении общественного мнения получаем информацию об *отношении* респондентов к конкретным проблемам личной и социальной жизнедеятельности, при изучении гражданского самочувствия получаем информацию об *удовлетворенности* респондентами персональным, социальным и конституционным статусами как гражданина.

Приведу результаты социологического исследования личного и социального самочувствия педагогов: 90% учителей любят свою работу; 95% - считают семью главным своим приобретением; 75% - не удовлетворены оплатой труда; 60% - не удовлетворены общественным престижем профессии педагога.

«Конституционное самочувствие» – государственный формат умонастроения человека. Его показатели: гарантированность соблюдения конституционного законодательства, право-силовая защищенность личной жизни и собственности, реальное участие в политической деятельности страны.

Для иллюстрации предлагаю результаты изучения гражданского самочувствия студентов одного из ВУЗов г. Москвы. Какие надежды Вы связываете с государственной властью? Гарантированность гражданских прав и свобод: 51,5%. Обеспечение работой по выбранной профессии: 38,2 %. Помощь в решении жилищных проблем: 29,4%. Достойные медицинские услуги: 32,4%.

Второе предложение. У В. Гюго есть толкование идеала – «это вечно отступающий перед человеком предел».

Успешное формирование такого идеала у учащейся молодежи, реально тогда, когда педагог является «беспредельным» примером умения проявлять «*мужество пользоваться своим умом*» (И. Кант), превращая учебные занятия в мастер-классы по обучению молодежи креативно-аналитическому осмыслению знаний и перевода их в умения.

Для достижения этого необходимо внести существенные коррективы в профессиональную подготовку и переподготовку педагогов.

Работая с педагогическими аудиториями, неоднократно сталкиваюсь с тем, что слушатели не могут сформулировать правила «формальной логики», испытывают интеллектуальный дискомфорт при обосновании постулатов научной логики. В неловком положении оказываются преподаватели-предметники: например, математики не могут назвать основные положения математической логики, а историки – исторической логики.

Р. Декарт утверждал: «Можно иметь хороший ум, главное хорошо его применять». Без основательного знания и осмысленного использования формальной и научной логики, логики преподаваемого учебного предмета – «хороший ум» педагога не реализует в полной мере знания и опыт педагога.

Необходима кропотливая работа с молодыми педагогами по совершенствованию профессионального мышления, особое внимание уделяя **философской культуре мышления**. К сожалению, за последние годы в педвузах и в системе последипломного

образования педагогов изучение философии сведено к ее историческому ракурсу без должной привязки философского знания к профессиональной компетенции педагога.

Напомню слова основателя русской социальной психологии Г. Шпета, представленные в предисловии к книге П. Наторпа «Философия как основа педагогики»: **философское образование – безусловная необходимость образования для педагогов.**

В педагогической деятельности философская культура мышления педагога – это важный фактор успешного исполнения своей профессиональной деятельности: быть духовным наставником молодежи.

О чем подробно представлено в книге В.М. Шепель. «Философская культура исследователя. Креативное пособие для педагогов». М. Народное образование. 2013.

Тезис 4. Педагоги – исследователи, как свидетельствует научная литература, не ушли с тропы традиционного подхода к решению проблемы, когда речь идет о разработке воспитательных технологий.

В чем можно удостовериться на примере масштабного распространения технологий дистант-обучения и скромного присутствия в педагогической практике технологий дистант-воспитания. Это не случайно. В свое время А.С. Макаренко не решился конституировать в педагогике технологическое направление, а потому совокупность приемов и средств педагогического воздействия представлял как «воспитательная методика». Вместе с тем, в публикациях А.С. Макаренко о педагогической логике, идея о базовой технологии воспитательной работы явно просматривается.

Как свидетельствует практика, без основательной научной разработки воспитательных технологий в наше время не обойтись. В XXI веке уровень цивилизованного развития страны лаконично определяется как «страна высоких технологий».

О чем свидетельствуют официальные данные: Освоение инноваций: в США – 18%, в Германии – 12%, в России – 3%. К какому выводу подводят приведенные данные?

В тех странах, в которых инновации реализуются посредством «высоких технологий», имеется мощный научно-технический и экономический потенциал. Такие страны являются привлекательными для молодежи. О чем свидетельствует отток из страны талантливых молодых специалистов.

По причине слабой разработки «высоких» образовательных и воспитательных технологий многие достижения преподаваемых в ВУЗе и школах наук не внедряются в практику. Образовательные учреждения постоянно оказываются в ситуации, как говорят экономисты, «упущенной выгоды». Чтобы успешно решать данную проблему, педагог призван быть не только воспитателем, а **системным преобразователем молодой личности**, то есть Человековедом с большой Буквы. Поэтому овладение научно-обоснованными и практически проверенными **человековедческими технологиями**, есть такой класс гуманитарных технологий, должно стать обязательным слагаемым профессиональной компетенции педагогов.

О состоятельности данного утверждения свидетельствует 15 летний опыт преподавания человековедческих технологий в Педагогической академии последипломного образования МО.

Педагоги Московской области обучались трем базовым человековедческим технологиям: «Личного обаяния педагога» – умение светиться людям. «Самосбережения здоровья» – обретение устойчивого оптимизма. «Упреждения и преодоления конфликтов» – достижение эффекта коммуникабельности.

Занятия проходили в специально созданном тренажерном кабинете, который вызывал восхищение зарубежных и отечественных педагогов.

Несмотря на то, что обучение было не учебным предметам, многие педагоги, прошедшие курс обучения по одной технологии, в счет своего свободного времени, проходили обучение по трем человековедческим технологиям.

Подобный маркетинговый спрос обусловлен тем, что, если на «входном контроле» обучения педагоги оценивали удовлетворенность своей профессиональной деятельностью 40-60%, то после прохождения полного курса обучения на «итоговом контроле» их оценка удовлетворенностью профессиональной деятельностью определялась в 70-90%.

Резюме. Президент В.В. Путин, выступая 30 октября 2014 года на совещании ректоров ВУЗов страны, сделал особый акцент на государственном значении успешного решения проблемы идеологического формирования учащейся молодежи, говоря: «без достижения этого у нас не будет страны».

Принципы проектирования основных образовательных программ профессиональной магистратуры в условиях модернизации педагогического образования

Землянская Елена Николаевна, д.п.н., профессор, заведующая кафедрой теории и практики начального образования ФГБОУ ВПО МПГУ, г. Москва, e-mail: enz_888@mail.ru

Необходимость пересмотра основных образовательных программ подготовки магистров связано с задачей приведения их в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога, а также положениями Закона об образовании в РФ. При этом существуют две основные задачи профессионализации педагогических программ, направленные на достижение указанной цели: (1) усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство); (2) формирование исследовательских компетенций будущего педагога, обеспечивающих его возможность осуществлять профессиональное развитие (перестройку своих профессиональных действий) на основе проводимого мини-исследования, встроенного в профессиональную деятельность и рефлексии их оснований.

Важнейшим подходом, лежащим в основе проектирования основных образовательных программ профессиональной (педагогической) магистратуры (ОПОП), является компетентностно-деятельностный подход. Компетентность мы понимаем как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. В свою очередь компетенции – это опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. (Шадриков, 2010). Логика построения программы на основе компетентностно-деятельностного подхода предполагает ориентацию программы на интегрированный образовательный результат, который формируется и проявляется в деятельности обучающихся. Следовательно, разработка новой программы магистратуры требует, в первую очередь, определения итоговых результатов освоения данной программы, т.е. перечня формируемых в ходе её реализации компетенций на основе анализа ряда документов. Объектами анализа при этом выступают: требования федерального государственного образовательного стандарта общего образования; требования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования психолого-педагогического направления; требования профессионального стандарта педагога в части трудовых функций, актуальных в контексте темы ОПОП, уровня получаемого профессионального образования (магистр), стартовым уровнем обучающихся.

Сравнительно-сопоставительный анализ соответствия этих стандартов проведен рабочей группой под руководством В.Д.Шадрикова. Следствием явилась система базовых психолого-педагогических компетентностей учителя начальных классов, интегрирующая компетенции образовательных и профессионального стандарта. Компетенции этого перечня представлены шестью обобщенными группами: Общекультурная компетентность; Компетентность в области индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся; Компетентность в мотивировании и целеполагании обучающихся; Предметно-методическая компетентность; Компетентность в разработке программ и организации деятельности; Компетентность в оценивании образовательных результатов.

Особенности профессиональной компетенции как образовательного результата состоят в том, что 1) это интегрированный результат трех других видов образовательных результатов (знания + умения + опыт деятельности), который не сводится к сумме составляющих, следовательно, не может быть оценен поэлементно, 2) это деятельностный результат, то есть он формируется и проявляется в деятельности обучающегося. Следуя логике деятельностного подхода при проектировании структуры программы, содержания и технологий ее реализации производится детализация выделенных компетенций, например, на основе следующего алгоритма:

- 1) выделение компетенций ФГОС ВПО и трудовых действий Профессионального стандарта как отправной точки и результата данного вида практики;
- 2) выделение на этой основе соответствующей совокупности базовых психолого-педагогических компетентностей;
- 3) раскрытие каждой базовой психолого-педагогической компетентности через веер опытов деятельности, который приобретает обучающимся в условиях практической реализации (модельная и реальная практика) с четким определением контекста (условий) и объекта деятельности;
- 4) детализация выделенных опытов через приобретаемые студентами умения и знания как предметные, так и метапредметные, усваиваемые студентами в условиях междисциплинарного подхода таким образом, чтобы в совокупности обеспечить необходимый опыт деятельности;
- 5) определение критериев, показателей и измерителей образовательного результата студента, что обеспечивает возможность оценки сформированности той или иной базовой компетентности.

Другим важнейшим посылом разработки ОПОП является Принцип социально-профессионального самоопределения, при этом последнее понимается как процесс и результат формирования у личности отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение магистранта можно рассматривать как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. С этих позиций профессиональное самоопределение личности трактуется как Я концепция индивида. Этот принцип при построении ОПОП магистратуры заключается в создании такой ее модели, при которой в наибольшей степени происходит активизация внутренних психологических условий магистранта с тем, чтобы включаясь в профессиональную деятельность человек мог реализовать себя в ней.

Принцип реализуется через исследовательско-рефлексивную организацию практического и теоретического обучения, интеграции НИРС во все образовательные события программы. Он предполагает использование инструментов формирующего оценивания компетенций (накопительное, прогностическое, критериальное оценивание, к определению процедуры и инструментария которых привлекаются сами обучающиеся магистранты); особого вида психолого-педагогического исследования, направленного не столько на получение новых научных данных (академическое исследование),

сколько на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности педагога.

Выделенные методологические основания разработки ОПОП профессиональной магистратуры определяют еще важное требование к структуре программы, которая имеет модульную структуру. Модуль – кластер или связка учебных мероприятий; практико-теоретическая единица, нацеленная на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога. Например, структура каждого модуля магистерской программы «Учитель начальных классов», направление подготовки – Психолого-педагогическое образование, имеет следующий вид: дисциплины (общенаучного и профессионального циклов; базовой и вариативной частей; дисциплины по выбору – практикумы; НИРС и встроены практики; фонд оценочных средств и другие события). Вся магистерская программа состоит из шести модулей:

Модуль 1 "Основы современной системы начального общего образования"

Модуль 2 "Методы и технологии организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе"

Модуль 3 "Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с детьми разных категорий"

Модуль 4 "Проектирование и сценирование развивающих занятий в начальной школе"

Модуль 5 "Оценка и мониторинг основных образовательных результатов обучающихся в начальной школе"

Модуль 6 «Основы научно-исследовательской работы психолого-педагогического направления»

При этом каждый модуль локально обособлен, является целостной единицей, что обеспечено синхронностью его образовательных процедур. Внутри модуля мероприятия (события) синхронизируются. Процедуры каждого модуля выстроены в логике и позволяют наращивать компетенции данного модуля. Важно, что каждый модуль, реализуя совокупность включенных в него мероприятий теоретического и практического содержания, обеспечивает определенную, сравнительно небольшую, группу образовательных результатов – четко выделенных компетенций и трудовых функций. При этом итоговая государственная аттестация, очевидно, должна быть завершающим аккордом каждого из модулей; в описываемой ОПОП предлагается шесть модулей, следовательно, должно быть разработано шесть программ итоговых аттестаций.

Профессионализация магистерских программ также предъявляет требования к условиям их реализации, главнейшим из которых является организация сетевого взаимодействия. Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность (Ст.13 ФЗ Об образовании в Российской Федерации). Сеть – это совокупность организаций, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр координации их деятельности, взаимовыгодное партнерство. В данном случае сетевое партнерство целесообразно организовать в двух плоскостях. Во-первых, это партнерство организаций высшего профессионального образования «университет-университет». Точки взаимодействия организаций при этом следующие: обмен разработанными программами целых модулей; совместная разработка модуля, когда часть его элементов разрабатывается одним университетом, а другая часть – другим (например, одну из рабочих программ дисциплин разрабатывает вуз, в котором есть крупные специалисты в этой области); предоставление друг другу образовательных ресурсов (дистанционных курсов, электронных учебников и др.) и т.п.

Другая плоскость сетевого взаимодействия: университет – научная организация. Взаимодействие их обеспечивает выстраивание многообразных путей движения магистранта при общности внешней цели; расширяет научное поле исследований.

Школьно-университетское партнерство базируется на возможности лабораторного моделирования обучающимися трудовых действий под присмотром опытного педагога – супервизора, с одной стороны, и научным обеспечением его педагогической практической деятельности со стороны профессорского корпуса вуза, с другой. Интеграция данных процессов составляет основу углубленной практико-ориентированной подготовки магистрантов. Взаимообогащение партнеров состоит в расширении возможностей для профессионального диалога педагогов. Выгода организации общего образования (начальной школы) при этом может состоять в повышении научнометодического уровня учителей, в совершенствовании образовательной среды школы; в возможности организации научного исследования в конкретной школе со специфическими проблемами, а также в возможности непосредственного участия в подготовке «для себя» высокопрофессионального учителя с магистерской степенью. Для университета – это усиление практико-ориентированной составляющей подготовки.

Принципы, кратко изложенные в этой статье, реализованы при выполнении государственного контракта, выполняемого МПГУ в рамках Проекта по модернизации педагогического образования 2014 – 2015 гг. «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

1. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельности подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т19. №3. С.105 – 127.

2. Шадриков В.Д. Профессиональный стандарт и способности // Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. - М., Университетская книга, 2010.

3. Землянская Е.Н., Ковригина Л.П., Ситниченко М.Я. Исследовательская и педагогическая практика магистрантов: Учебно-методическое пособие. – М.: МПГУ, 2011.

РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Размышления на тему «Как защищать педагогических работников от коррупционеров?»

Белякова Ольга Александровна, учитель МОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г.о. Электросталь, e-mail: belyakova-1@mail.ru

Анализ многочисленных публикаций в средствах массовой информации позволяет сделать предположение, что коррупция, которая еще недавно считалась явлением субъектов, наделенных властью и в первую очередь государственной, прочно вошла в сферу образования. Некоторые специалисты, считают сферу образования лидером по уровню коррумпированности. Так В.С. Аванесов, утверждает, что «сфера образования находится, на третьем месте по уровню коррумпированности. Устойчивое лидерство принадлежит таможене» [1, с. 720].

Так ли это? Соглашаясь с этим утверждением стоит признать, что эта ситуация угрожает национальной безопасности нашего государства, так как сфера образования является ключевым элементом в системе мер по борьбе с пороками современного общества. Семья и школа – главные социальные институты, в которых закладываются моральные принципы, нравственные ценности. Ни один закон, ни одна норма не будут эффективны, если общество будет поражено их отрицанием, нигилизмом.

Что такое коррупция? В статье 2 Федерального закона 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции», термин коррупция трактуется как «злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами. Достаточно ли этого определения, для того, чтобы применять нормы антикоррупционного законодательства к сфере образования?

Г.Б. Морозов исследуя правовые характеристики понятий «коррупция» и «противодействие коррупции» применительно к образовательной деятельности, делает вывод о юридической некорректности применения норм антикоррупционного законодательства к сфере образования. «К нашему удовлетворению особо отметим, что под действие Федерального закона (о коррупции) никак не подпадают педагогические, медицинские работники, работники воспитательных учреждений всех уровней» [2, с. 154].

С такими выводами можно было бы согласиться и успокоиться, но, не являясь коррупционером, работник сферы образования может быть вовлечен в противоправные действия, относящиеся к коррупции. В этом случае он становится соучастником, так как субъектами коррупционных действий являются не только лица, наделенные властными и хозяйственно-управленческими полномочиями, но и те, кто провоцирует эти лица к противоправным действиям.

Работники сферы образования могут быть вовлечены в коррупционные действия различными обстоятельствами.

Это и процедуры, проводимые контролирующими органами, когда эффективность этих органов оценивается по количеству «выявленных» недостатков. При мнимой борьбе с различными правонарушениями, под давлением многочисленных проверяющих, руководителю образовательной организации проще дать взятку напористых контролеров, чем платить штраф в ситуации невозможности исправить обнаруженное нарушение. Парадокс заключается в том, что между многочисленными контролирующими органами нет никакой согласованности. Требования этих структур зачастую противоречат друг другу, а иногда и здравому смыслу.

Это и расширение хозяйственно-управленческих функций, соответственно, возросшая в связи с этим ответственность руководителей образовательных организаций за имущественный комплекс организации, за все виды деятельности, реализуемые в нем. И эта ответственность шире, чем полномочия. Руководители бюджетных организаций ограничены в самостоятельности распоряжения финансовыми ресурсами, тогда как в обязательствах их не только не ограничивают, напротив этот перечень только расширяют. Недостаточный опыт по управлению финансовой деятельностью организации, завышенный уровень требований к качеству ее осуществления, повышенная юридическая ответственность создают управленческие риски. К таким рискам относят и совершение коррупционных действий, проявление коррупционного поведения, в которые могут быть вовлечены педагогические работники.

Что может защитить педагогических работников от коррупционных действий?

Во-первых, необходимо изменить принцип, заложенный в функционирование системы контролирующих органов. Эффективность работы сотрудников данной сферы должна оцениваться, а значит, и поощряться не от количества выявленных нарушений, а от результативности мер, которые помогли предотвратить эти нарушения. Работа этих служб должна быть согласованной и основана на реалистичности, адекватности предъявляемых требований к объектам проверки. Работники контролирующих органов должны заниматься просветительской и профилактической деятельностью. Система контроля и надзора должна быть максимально прозрачной и объективной. Главной целью служб, контролирующих образовательные организации должно быть создание условий для развития системы образования, соответствующего международным стандартам.

Во-вторых, педагогические работники и управленцы в системе образования должны повышать свою компетенцию в области менеджмента, повышать уровень правовой культуры. В связи с этим, представляется своевременным требование, предъявляемое к руководителям образовательных организаций – наличие образования в области менеджмента. Эти требования сформулированы в ст. 51 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – закон об образовании) и Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утв. приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 № 761н.

В-третьих, необходимо повышать правовую культуру общества в целом. Необходимо создать условия, чтобы общество было заинтересовано в активной позиции, в том числе и в вопросе контроля за деятельностью чиновников в сфере образования. Граждане должны быть уверены в том, что статья 3 Конституции РФ не только декларирует положение о том, что единственным источником власти в РФ является ее многонациональный народ, но и то, что это положение работает в действительности. Под контролем общественных организаций важно создать систему образования, очищенную от коррупции. Тогда и педагогических работников не нужно будет защищать от коррупционеров, и сами педагогические работники не будут замешаны в коррупционных действиях.

В этих целях согласно закону об образовании создаются различные общественно-государственные формы управления в сфере образования. Например, попечительские советы нацелены на формирование стратегии развития учебного заведения; участие в совершенствовании содержания образовательных программ и организации образовательного процесса; содействие материально-техническому обеспечению образовательного учреждения (строительству и ремонту объектов учебного, социально-бытового и др. назначения, приобретению оборудования, инвентаря, технических средств обучения, средств вычислительной и организационной техники); содействие социальной защите обучающихся и сотрудников образовательного учреждения; поддержка инновационной и научно-исследовательской деятельности образовательного учреждения; содействие развитию международного сотрудничества образовательного учреждения.

Казалось бы, это рецепт для решения вышеперечисленных проблем, но большая часть созданных попечительских советов существует формально. Их деятельность сводится лишь к тому, что председатели ставят подписи на соответствующих резолюциях. Почему так происходит? Ответ тот же – мы живем по принципу «Авьось...». Возможно, каждому участнику образовательной деятельности, особенно если он допущен к управленческим функциям, необходимо пересмотреть позицию безразличия и успокоения. Необходимо перестать быть равнодушными, что бы не получилось

в стиле американского поэта Ричарда Эберхарта, который утверждал, что с молчаливого согласия окружающих творятся все преступления.

1. Аванесов В.С. Комплексный подход к противодействию коррупции в образовательной сфере // Государственная политика противодействия коррупции и теневой экономике в России: материалы всерос. науч. конф., Москва, 6 июня 2007 г. – М: Научный эксперт, 2007.

2. Морозов Г.Б. Коррупция в образовании: мифы и реалии нормативного правового характера // Педагогическое образование в России, 2010. – № 2. То же [Электронный ресурс] URL: http://journals.uspu.ru/i/inst/ped/ped9/ped9_20.pdf.

Ответственность родителей в сфере образования: кредит доверия

Бодякина Татьяна Павловна, кандидат исторических наук, руководитель объединенной редакции «Образование» ЗАО «МЦФЭР», Москва, e-mail.ru: TBodjakina@mcfr.ru

Осознание социальной ценности образования далось современному российскому государству большой ценой. За годы забвения со стороны государства система образования превратилась в лотерею «повезло с учителем». Выигравших в ней оказалось не настолько много, чтобы поддерживать в обществе высокий уровень духовности и культуры и эффективно развивать экономику. Теперь повышенное внимание к созданию современных механизмов социализации и непрерывного развития личности также имеет свои риски избыточного или недостаточного правового регулирования. Несмотря на то, что среди основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, установленных Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – закон № 273-ФЗ), принцип сочетания государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования стоит последним, он логически является основой для реализации всех выше стоящих принципов. Таким образом, в правовом регулировании отношений в сфере образования государство повернулось от административно-командных методов управления к системе общественного договора. Оно обозначило участников договора (обучающихся, их родителей, педагогических работников, организации, осуществляющие образовательную деятельность, органов государственной власти и местного самоуправления, работодателей), создало правовые основания для их взаимодействия, установила права и обязанности, а также ответственность. Сконструированный договорной механизм должен работать на единую цель – максимальная реализации личностного потенциала в процессе образования.

Рассмотрим, насколько с юридической точки зрения надежен партнер «родители» в этой системе правоотношений.

В правовом регулировании статуса родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося в законе № 273-ФЗ четко прослеживаются конституционные основы неприкосновенности частной жизни (п.1 ст. 23 Конституции РФ, п.1 ст. 24 Конституции РФ) и приоритетности семейного воспитания (п.2 ст. 38 Конституции РФ). Указанные положения конкретизируются и развиваются как в 63 и 65 статьях Семейного кодекса Российской Федерации, так и в законе об образовании.

Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей, имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами, что то в свою очередь налагает на них обязанность заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей [1]. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка (ч.1 ст.44 закона № 273-ФЗ), а также обеспечить получение детьми основного общего образования (п.4 ст. 43 Конституции РФ, п.1 ч.4 ст. 44 закона № 273-ФЗ).

Таким образом, помимо базовых конституционных и иных базовых норм правовое регулирование правового статуса родителей основывается на презумпции приоритета интересов ребенка, которая закрепляется в отдельных положениях Семейного кодекса.

Осуществление членами семьи своих прав и исполнение ими своих обязанностей не должны нарушать права, свободы и законные интересы других членов семьи и иных граждан [2]. Родительские права не могут осуществляться в противоречии с интересами детей. Обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их родителей.

При осуществлении родительских прав родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей, их нравственному развитию. Способы воспитания детей должны исключать пренебрежительное, жестокое, грубое, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей [3].

Защита от злоупотреблений родительскими правами гарантируется ребенку законодательно, правовые процедуры этой защиты в зависимости от возраста ребенка предусматриваются [4]. Указанная выше презумпция приоритета прав ребенка транслируется и на образовательные отношения: «При осуществлении деятельности в области образования ребенка в семье или в организации, осуществляющей образовательную деятельность, не могут ущемляться права ребенка» (п.1 ст. 9 Федерального закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»).

В итоге, юридическая конструкция родительской ответственности состоит из понятий, которые не обладают правовыми дефинициями. Правовыми категориями нельзя описать родительскую заботу, измерить ее объем, достаточность приложения усилий по воспитанию нравственности, интеллектуального развития. В конечном итоге правовая характеристика материнской (отцовской) любви будет состоять из не менее абстрактных понятий. Плачевно известная практика законодательного возложения функции оценивания полноты и достаточности родительской заботы на социальные службы, реализованная в ряде скандинавских стран, как противоречит общепризнанным международным принципам права, так и вызывает реакцию отторжения в российском обществе. В том числе и потому, что при невозможности нормативно закрепить дефиницию «недостатка родительской заботы» этот самый недостаток определяется «на глазок» с помощью субъективных мнений и поверхностных наблюдений, а иногда и целенаправленных доносов.

Создание правовых определений таких понятий как «обеспечение получения образования», «ущемление прав ребенка», как минимум, должно содержать в себе исчерпывающий перечень действий или бездействий родителей, которые не позволяют ребенку получить образование или реализовать свои права. Кроме того, каждое такое действие или бездействие может быть оценено по-разному. Например, существует множество точек зрения на то, должны ли родители сопровождать ученика начальной школы до образовательной организации и обратно от школы до дома, тем самым обеспечивая его безопасность и контроль за поведением, или не должны, т.к. ребенок должен приобрести навыки самостоятельности и ответственности.

При рассмотрении проблемы «вторжения» правового регулирования в сферу межличностных детско-родительских отношений в законодательных органах власти возникают различные предложения. В частности, закрепить в семейном праве презумпцию добросовестности родителей [5]. К сожалению, она рассматривается как средство защиты от органов опеки и попечительства, что окончательно дискредитирует этот социально значимый общественный институт и сводит на нет его роль в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

В конечном итоге, презумпция добросовестности родителей неминуемо вступит в конфликт с презумпцией интересов ребенка, что не добавит стабильности в правовое регулирование описываемых отношений.

Во-первых, правоприменительная практика, складывающаяся с момента вступления в юридическую силу закона № 273-ФЗ, не внушает оптимизма по поводу добросовестного поведения родителей при обеспечении получения ребенком обязательного общего образования. На основании анализа наиболее частотных вопросов, задаваемых работниками органов управления образования и администрацией школ и детских садов в рамках правового консультирования электронной системы «Образование», можно выделить в качестве характерных следующие проблемы:

- перевод ребенка на семейную форму получения образования как средство давления на одного из родителей со стороны другого, не обеспечение регулярности прохождения ребенком, находящимся на семейной форме образования промежуточных аттестаций, отказ родителей детей, находящихся на семейной форме образования от прохождения промежуточной аттестации по стандартизированным контрольно-измерительным материалам и т.п.;

- отсутствие или сокрытие сведений у родителей о местонахождении ребенка, длительное не посещающего образовательную организацию;

- игнорирование рекомендаций ПМПК в части организации образовательного процесса в отношении ребенка, имеющего заболевания или отклонения в развитии, отказ от прохождения ребенком ПМПК для определения условий его обучения и коррекции развития.

Таким образом, на текущем этапе реализации закона № 273-ФЗ и принятых в его развитие подзаконных правовых актов можно выявить факты, когда родители не пользуются управомачивающими их нормами в целях создания благоприятных условий для получения образования своим ребенком, коррекции его развития; когда родители используют управомачивающие их нормы не в интересах своих детей (выбирают форму получения образования или форму обучения удобную им, а не ребенку), используют пробелы в правовом регулировании с целью неисполнения родительских обязанностей.

Последствия такого рода действий для маленького человека бывают крайне не благоприятны как в личном, так и в социальном плане.

В качестве примера приведем пример реализации норм Порядка и условий осуществления перевода обучающихся из одной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в другие организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам соответствующих уровня и направленности, утв. Приказом Минобрнауки России от 12.03.2014 № 177. В соответствии с процедурой перевода, приведенной в разделе II указанного Порядка, родители несовершеннолетнего обучающегося выбирают образовательную организацию, в которую собираются перевести своего ребенка, выясняют наличие свободных мест и обращаются в исходную организацию с заявлением об отчислении обучающегося в связи с переводом в принимающую организацию. При этом в заявлении указывается наименование принимающей организации, а в случае переезда в другую местность указывается только населенный пункт, субъект Российской Федерации. После чего исходная образовательная организация отчисляет обучающегося и ждет уведомления принимающей организации о том, что отчисленный ребенок зачислен.

Процедура перевода не предусматривает порядка действий исходной организации в том случае, если уведомление от принимающей организации не придет, как и принимающая организация не обязана никого уведомлять о том, что ребенок, который собирался подать заявление о приеме такого заявления не подал. Таким образом, вся

ответственность за прерывание процесса образования [6] и длительность этого перерыва ложится на плечи родителей.

Уже существуют случаи, когда ребенок находился со слов родителей в «процессе переезда» до полугодия. Его образованием в это время родители не занимались, органы государственной власти не разыскивали.

Оценивая ответственность родителей за неисполнение родительских обязанностей можно констатировать следующее. Родители, осуществляющие родительские права в ущерб правам и интересам детей, несут ответственность в установленном законом порядке (п.1 ст. 65 СК РФ). Также за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, установленных законом № 273-ФЗ, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся несут ответственность, предусмотренную законодательством Российской Федерации (ч.6 ст. 44 закона № 273-ФЗ).

Сегодня единственной общефедеральной нормой, на основании которой можно привлечь родителей (законных представителей) ребенка к ответственности за неисполнение родительских обязанностей в сфере образования (если они не применяли к ребенку жестокие методы обращения [7]) является статья 5.35. Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ «Неисполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию и воспитанию несовершеннолетних». Санкция по ней представляет собой предупреждение или наложение административного штрафа в размере от ста до пятисот рублей. Санкции аналогичного размера предусмотрены региональными административными нормами по отдельным видам правонарушений, субъектами которых являются родители, не исполняющие родительские обязанности. В частности, необеспечение родителями (лицами, их заменяющими) мер по содействию физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей, выражающееся, как правило, в отсутствии контроля за их поведением [8], непринятие мер по недопущению нахождения в ночное время несовершеннолетних, не достигших возраста 16 лет, без сопровождения родителей (лиц, их заменяющих) [9].

Лишение или ограничение родительских прав как мера дисциплинарного воздействия в случае, если родители не ведут асоциальный образ жизни и не угрожают своими действиями (бездействием) жизни и здоровью ребенка не рассматривается, т.к. является явно избыточной. Таким образом, кредит доверия, выданный обществом родителям, имеет максимальным обеспечением сумму в 500 рублей.

Видится, что «изобретать велосипед» или «технические диковинки» в части правового обеспечения прав ребенка на образование не нужно. Целями государственной политики в интересах детей являются: осуществление прав детей, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, недопущение их дискриминации, упрочение основных гарантий прав и законных интересов детей, а также восстановление их прав в случаях нарушений (п.1 ст. 4 Федерального закона от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»). Основным доступным и эффективным способом является совершенствование правового регулирования отношений в сфере образования. Таким образом, повышение нормотворческой техники, особенно в части установления действенных правовых процедур взаимоотношений всех участников отношений в сфере образования, является средством обеспечения правопорядка, законности и прав самого дорогого, что есть у общества - детей - его будущего.

1. Пункт 2 статьи 38 Конституции РФ, пункт 2 статьи 14.1 Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»

2. Пункт 1 статьи 7 Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ.

3. Статья 65 Семейного кодекса Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ «Осуществление родительских прав».

4. Пункт 2 статьи 56 СК РФ.

5. <http://tass.ru/obschestvo/1219592>.

6. Ребенок может быть переведен в любое время учебного года (п.4 Порядка и условий осуществления перевода обучающихся из одной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в другие организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам соответствующих уровня и направленности, утв. Приказом Минобрнауки России от 12.03.2014 № 177).

7. Ст. 156 УК РФ.

8. Пункт 3 статьи 2.9 Закона Краснодарского края от 23.07.2003 № 608-КЗ «Об административных правонарушениях».

9. Пункт 3 статьи 3.12 Закона г. Москвы от 21.11.2007 № 45 «Кодекс города Москвы об административных правонарушениях».

Руководитель многоуровневой общеобразовательной организации - требования к соискателям на должность

Велинурская Людмила Николаевна, специалист по кадрам ГБОУ гимназия №1506, ген. директор агентства кадрового аджастинга ООО «Вэйвтэори», магистрант кафедры УОС МПГУ, e-mail: luvelingurskaya@gmail.com

В вопросах подбора персонала эффективность процесса отбора кандидатов зависит от того, как четко участники процесса сформулировали требования к соискателям на вакантную должность.

Требования к любому соискателю можно условно разделить на общие требования законодательства к физическому лицу, желающему работать на территории Российской Федерации; требования к опыту и квалификации, компетенциям соискателя на конкретную должность, сформулированные законодательно и сформированные в организации; требования Работодателя и/или профессии к личностным характеристикам будущего сотрудника.

Рассмотрим указанные требования в отношении руководителя многоуровневой образовательной организации, реализующей дошкольную, начальную общую и основную общую образовательную программы, наряду с иной разрешенной законом деятельностью.

Общие требования к физическому лицу, желающему работать на территории Российской Федерации. При формировании требований к будущим руководителям организаций работодатель (сам или при участии рекрутера) определяет круг лиц, которых может принять на работу в такой должности, а также формулирует свое представление о соискателях, которым он не сможет отказать в найме на такую должность при прочих равных условиях.

Разработку таких требований работодатель осуществляет на основе Трудового кодекса РФ (далее - ТК РФ).

Согласно статье 20 ТК РФ вступать в трудовые отношения в качестве работников имеют право лица, достигшие возраста шестнадцати лет, а в случаях и порядке, которые установлены ТК РФ, - также лица, не достигшие указанного возраста. В соответствии со статьей 351.1. ТК РФ к трудовой деятельности в сфере образования, не допускаются лица, имеющие или имевшие судимость, а равно и подвергавшиеся уголовному преследованию за преступления против жизни и здоровья, свободы, чести

и достоинства личности, половой неприкосновенности и половой свободы личности, против семьи и несовершеннолетних, здоровья населения и общественной нравственности, основ конституционного строя и безопасности государства, а также против общественной безопасности, и/или имеющие неснятую или непогашенную судимость за иные умышленные тяжкие и особо тяжкие преступления.

Поскольку на территории РФ осуществлять трудовую деятельность может как гражданин РФ, так и граждане иностранных государств, то работодатель обязан учитывать при отборе претендентов на должность руководителя образовательной организации также положения Федерального закона от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (далее - Федеральный закон № 115-ФЗ).

Работодатель и заказчик работ (услуг) имеют право привлекать и использовать иностранных работников при наличии разрешения на привлечение и использование иностранных работников, а иностранный гражданин имеет право осуществлять трудовую деятельность в случае, если он достиг возраста восемнадцати лет, при наличии разрешения на работу или патента. Существуют исключения для определенных категорий иностранных граждан, изложенные в пункте 4 статьи 13 Федерального закона № 115-ФЗ. Специальных условий для рассматриваемой нами категории руководителей данным законом не предусмотрено.

Таким образом, с учетом действующего законодательства РФ работодатель имеет право рассматривать в качестве кандидатов на вакансии в организации граждан РФ и, в случае наличия у работодателя такого права и специального разрешения, иностранных граждан (имеющих соответствующие права на пребывание/проживание в РФ и разрешения на осуществление трудовой деятельности), не имевшие/не имеющие судимости по предусмотренным законодательствам основаниям).

Требования к соискателям на должность руководителя многоуровневой образовательной организации. Законодательство РФ отдельно не определяет различий между руководителями одноуровневой и многоуровневой образовательных организаций. Общие требования к должности руководителя многоуровневой образовательной организации регулируются нормами трудового и образовательного законодательства.

Так согласно статье 273 ТК РФ руководитель организации - физическое лицо, которое в соответствии с ТК РФ, другими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами России, законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, нормативными правовыми актами органов местного самоуправления, учредительными документами юридического лица (организации) и локальными нормативными актами осуществляет руководство этой организацией, в том числе выполняет функции ее единоличного исполнительного органа.

В статье 51 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (далее Федеральный закон № 273-ФЗ) «Об образовании в Российской Федерации» указано, что кандидаты на должность руководителя образовательной организации должны иметь высшее образование и соответствовать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, по соответствующим должностям руководителей образовательных организаций и (или) профессиональным стандартам.

Федеральный закон № 273-ФЗ содержит не только запрет на занятие должности руководителя образовательной организации лицами, которые не допускаются к педагогической деятельности по основаниям, установленным трудовым законодательством, но и устанавливает дополнительное требование к претендентам на такую должность. Так, согласно п.4 ст. 51 Федерального закона № 273-ФЗ кандидаты на должность руководителя государственной или муниципальной образовательной организации и ее руководитель проходят обязательную аттестацию. Порядок и сроки проведения аттестации кандидатов на должность руководителя и руководителя государственной или

муниципальной образовательной организации устанавливаются учредителями этих образовательных организаций.

Федеральный закон № 273-ФЗ указывает, что особые требования к соискателям на должность руководителя образовательной организации установлены приказом Минздрава России от 26.08.2010 № 761н «Квалификационные характеристики должностей работников в сфере образования». В этом документе в разделе «Требования к квалификации» определены необходимые для выполнения должностных обязанностей уровень профессиональной подготовки работника, удостоверяемый документами об образовании, а также требования к стажу работы. Например, руководитель организации должен иметь высшее профессиональное образование по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» и стаж работы на педагогических должностях не менее 5 лет или высшее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование в области государственного и муниципального управления или менеджмента и экономики и стаж работы на педагогических или руководящих должностях не менее 5 лет.

В разделе «Должен знать» документ содержит основные требования, предъявляемые к работнику в отношении специальных знаний, а также знаний законодательных и иных нормативных правовых актов, положений, инструкций и других документов, методов и средств, которые работник должен применять при выполнении должностных обязанностей. Все эти требования работодатель вправе публично заявлять и проверять в процессе поиска, подбора, отбора кандидатов и собеседований.

Требования, сформированные исходя из конкретной практической задачи. Работодатель вправе, соблюдая общие требования трудового законодательства, предпочесть при прочих равных условиях некоторые деловые качества соискателей, которые необходимо проявлять именно в многоуровневой образовательной организации.

В частности, соискатель должен иметь опыт работы в общеобразовательных организациях, опыт руководства сложными многоуровневыми системами или, например, опыт работы по замещению должности руководителя образовательной организации, временному исполнению таких обязанностей и т.п.

Требования работодателя могут быть сформированы в сравнении с опытом работы руководителей аналогичных организаций, особенностями работы таких организаций в регионе и политикой вышестоящих органов в отношении рассматриваемых должностей. Несмотря на логичность, разумность и объективную обоснованность многих требований такого толка, следует учитывать ограничения в получении каких-либо преимуществ в трудовых правах и свободах, установленные в статье 3 ТК РФ.

Требования к личным характеристикам соискателя. Косвенно такие требования сформулированы в приказе Минздрава России от 26.08.2010 № 761н «Квалификационные характеристики должностей работников в сфере образования», в разделе «Должен знать».

Руководитель должен понимать, уметь применять и использовать в осуществлении своих трудовых функций: педагогику, а значит, понимать суть педагогической деятельности вне зависимости от предыдущего практического опыта, соответствовать моральному и профессиональному облику педагога; психологию, а, следовательно, быть разумным психологом и соответствовать традиционному представлению о психологических характеристиках руководителя общеобразовательной организации; методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с участниками образовательной деятельности, а, следовательно, иметь соответствующий опыт, склонности, проверяемые способности данного коммуникативного навыка; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения – что само по себе подразумевает опыт, умение, возможность и практику применения

методов работы с конфликтами разных уровней, способность не создавать и не становиться участниками конфликтных ситуаций самых разных уровней; современные информационные технологии, так как первый план в решении многих организационных задач выходит компьютерная грамотность и навык использования широкого изменяемого спектра современных технологий; высокие моральные, этические характеристики; характер лидера, склонность и способность к управлению организацией, финансовыми, материальными, а главное – человеческими ресурсами.

Общие требования к руководителю многоуровневой образовательной организации во многом тождественны требованиям, предъявляемым к руководителям образовательных организаций, однако отличаются уровнем задач, которые реализует многоуровневая образовательная организация.

Работодателю важно помнить о правовых предписаниях не только в части требований к соискателю такой должности и о его правах, но и возможных последствиях для потенциального работодателя при их нарушении.

Особенности правового регулирования среднего профессионального образования: современное состояние вопроса

Геккеева Анжела Джамаловна, заместитель директора по учебной работе ГБОУ СПО «МК им. К. Цеткин ДЗМ», e-mail: angelagekkieva@mail.ru

Основопологающим документом, задающим правовые основы регулирования сферы образования, является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – закон № 273-ФЗ). Он закрепляет базовые основы сложившейся системы образования, а также определяет новые перспективы ее развития.

До вступления в силу закона № 273-ФЗ отечественная система профессионального образования включала начальное, среднее, высшее и послевузовское профессиональное образование. На основе положений Конституции Российской Федерации и с учетом Болонской декларации, Международной стандартной классификации образования (далее – МСКО-2011) в закон № 273-ФЗ устанавливает четыре уровня профессионального образования.

Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования (ч.1 ст. 68 Закона № 273-ФЗ). Оно выступает в качестве важного звена в целенаправленном образовательном процессе развития и профессиональной подготовки кадров, а в соответствии с МСКО-2011 приравнивается к профессионально-техническому образованию (последнему нетретиному образованию).

В современной классификации уровней подготовки специалистов отсутствует начальное профессиональное образование. Его замещают вводимые в СПО две программы, позволяющие сочетать формирование у обучающихся навыков в области начального профессионального образования со знаниями и навыками, необходимыми для выполнения работ, требующих уровня среднего профессионального образования. В итоге основные программы среднего профессионального образования подразделяются на программы подготовки квалифицированных рабочих и программы подготовки специалистов среднего звена. При этом, согласно п. 36 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам СПО (Приказ Минобрнауки РФ от 14.06.2013 № 464), если федеральным государственным образовательным стандартом СПО в рамках одного из видов профессиональной дея-

тельности предусмотрено освоение основной программы профессионального обучения по профессии рабочего, то по результатам освоения профессионального модуля, обучающийся получает свидетельство о профессии рабочего, должности служащего с присвоением разряда или класса, что совпадает с требованиями ч. 10 ст. 60 закона № 273-ФЗ. Присвоение квалификации по профессии рабочего проводится с участием работодателей. Критерии отнесения профессий рабочих и должностей служащих к профессиональным квалификационным группам утверждены Приказом Минздравсоцразвития РФ от 06.08.2007 № 525.

Такие требования относятся почти ко всем профилям подготовки выпускников учреждений СПО. Однако отметим, что в системе среднего медицинского образования г. Москвы такие свидетельства пока не выдавались, несмотря на наличие в образовательной программе соответствующего модуля и проведение квалификационного экзамена.

Организация образовательной деятельности по программам СПО регулируется:

1) Приказом Минобрнауки РФ от 14.06.2013 № 464 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования»;

2) Приказом Минобрнауки РФ от 29.10.2013 № 1199 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования»;

3) Приказом Минобрнауки РФ от 05.06.2014 № 632 «Об установлении соответствия профессий и специальностей среднего профессионального образования, перечни которых утверждены приказом Минобрнауки РФ от 29.10.2013 № 1199, профессиям начального профессионального образования, перечень которых утвержден приказом Минобрнауки РФ от 28.09.2009 № 354, и специальностям среднего профессионального образования, перечень которых утвержден приказом Минобрнауки РФ от 28.09.2009 № 355».

В Российской Федерации гарантируются (ч.2 ст. 43 Конституции РФ) общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Соответственно, получение среднего профессионального образования в настоящий момент отнесено к государственным гарантиям для любого гражданина и является общедоступным (ч.4 ст.68 закона № 273-ФЗ).

Организация приёма студентов на обучение по образовательным программам СПО регулируется следующими нормативными правовыми актами:

1) Приказ Минобрнауки РФ от 23.01.2014 № 36 «Об утверждении порядка приёма на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования»;

2) Приказ Минобрнауки РФ от 30.12.2013 № 1422 «Об утверждении перечня вступительных испытаний при приёме на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования по профессиям и специальностям, требующим у поступающих наличия определенных творческих способностей, физических и (или) психологических качеств».

Конкурсный механизм возможен только в случае обучения по специальностям, требующим наличия у поступающих определенных творческих способностей, физических и (или) психологических качеств, а также в случае превышения поступающими имеющегося количества мест, финансовое обеспечение которых осуществляется за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации. В этом случае при поступлении в учреждения СПО учитываются результаты по

освоению образовательной программы основного общего или среднего общего образования, указанные в соответствующих документах об образовании.

Необходимо отметить, законодательство не содержит каких-либо указаний о преимущественных правах отдельных категорий граждан при поступлении в учебные заведения системы СПО. В ч.5 ст.68 закона № 273-ФЗ уточняется, что получение среднего профессионального образования по программам подготовки специалистов среднего звена впервые лицами, имеющими диплом о среднем профессиональном образовании с присвоением квалификации квалифицированного рабочего или служащего, не является получением второго или последующего среднего профессионального образования повторно. Это означает, что в случае освоения программы специалиста среднего звена лицом, уже освоившим данную программу, либо освоение программы подготовки квалифицированного рабочего лицом, уже освоившим программу специалиста среднего звена, получение такого образования признается повторным. В этом случае правило общедоступности не должно распространяться на такого обучающегося.

Получение среднего профессионального образования на базе основного общего образования осуществляется с одновременным получением среднего общего образования. В настоящее время у обучающегося имеется возможность пройти итоговую аттестацию по программе среднего общего образования в профессиональной образовательной организации (ч. 6 ст. 68 закона № 273-ФЗ). Итоговая аттестация может проводиться в форме государственного выпускного экзамена или в форме единого государственного экзамена (ч. 13 ст. 59 закона № 273-ФЗ, приказ Минобрнауки РФ от 26.12.2013 № 1400 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования»). Получение среднего общего образования подтверждается аттестатом о среднем общем образовании (письмо Рособрандзора от 17.02.2014 № 02-68 «О прохождении государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования обучающимися по образовательным программам среднего профессионального образования»).

Лица, освоившие образовательную программу среднего профессионального образования, в соответствии с приказом Минобрнауки РФ от 16.08.2013 № 968 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» проходят государственную итоговую аттестацию. Диплом о среднем профессиональном образовании согласно ч.7 ст. 60 закона № 273-ФЗ подтверждает получение профессионального образования и выдается в Порядке, утвержденном приказом Минобрнауки РФ от 25.10.2013 № 1186 «Об утверждении порядка заполнения, учета и выдачи дипломов о среднем профессиональном образовании и их дубликатов».

Лицам, получившим среднее профессиональное медицинское или фармацевтическое образование в Российской Федерации, профессиональными образовательными организациями выдается также сертификат специалиста (приказ Минздрава РФ от 29.11.2012 № 982 н «Об утверждении условий и порядка выдачи сертификата специалиста медицинским и фармацевтическим работникам, формы и технических требований сертификата специалиста»).

Лицам, не прошедшим итоговой аттестации или получившим на итоговой аттестации неудовлетворительные результаты, а также лицам, освоившим часть образовательной программы и (или) отчисленным из организации, осуществляющей образовательную деятельность, выдается справка об обучении или о периоде обучения по образцу, самостоятельно устанавливаемому организацией, осуществляющей образовательную деятельность (ч. 12 ст. 60 закона № 273-ФЗ).

В настоящее время профессиональная образовательная организация при наличии соответствующей лицензии имеет право выдавать следующие документы: аттестат о среднем общем образовании; свидетельство о профессии рабочего, должности служащего; диплом о среднем профессиональном образовании; сертификат специалиста; справка об обучении или о периоде обучения.

С принятием закона № 273-ФЗ устранено противоречие между Конституцией РФ и утратившим силу законом РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» по вопросу общедоступности среднего профессионального образования; расширены полномочия профессиональных образовательных организаций; уточнены особенности взаимодействия между участниками образовательной деятельности. В настоящее время необходимо продолжить работу по вопросам приведения в соответствие существующих подзаконных актов с нормами законодательства об образовании. Например, учитывая то, что закон № 273-ФЗ не содержит понятия «начального профессионального образования» действующий приказ Минюста РФ от 07.05.2013 № 67 «Об утверждении порядка осуществления начального профессионального образования и профессиональной подготовки осужденных к лишению свободы» нуждается в принятии его новой редакции. В настоящее время для лиц, осужденных к лишению свободы и не имеющих профессии, по которой осужденный может работать в исправительном учреждении и (или) после освобождения из него, в учреждениях уголовно-исполнительной системы организуется обязательное профессиональное обучение или среднее профессиональное образование по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих (ч. 7 ст. 80 Закона № 273-ФЗ).

В условиях динамично развивающейся федеральной нормативной базы по вопросам среднего профессионального образования в существенном обновлении нуждаются и региональные акты.

Государственно-общественное управление профессиональными образовательными организациями в РФ (на примере педагогического образования)

Гончаров Михаил Анатольевич, к.п.н., доцент кафедры педагогики зам. зав. кафедрой педагогики по учебной работе Институт детства ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: rust20@yandex.ru

Формирование института государственно-общественного управления образованием является общемировой тенденцией и в различных странах находится в состоянии динамичного развития, особенно с 90-х гг. XX века. Вступление России в Болонский процесс налагает определенные требования на национальную систему образования, а «Болонская декларация» является проявлением естественного развития тенденции взаимодействия европейского и российского образования. Она предполагает создание интегрированной общеевропейской системы высшего образования, основанной на единых принципах организации и управления им. При этом понятие «высшее образование» охватывает преподавание и научно-исследовательскую работу, руководство и управление образовательным учреждением, способность удовлетворять потребности студентов и общества в целом.

В соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации в период до 2020 года» и Федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 гг. главной задачей российской образовательной политики является обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Вхождение Российской Федерации в Болонский процесс требует радикальной модернизации педагогического образования, его лейтмотивом должны стать демократизация образовательной политики, в частности, децентрализация системы образования, повышение самостоятельности университе-

тов, мобильности преподавателей и студентов, внедрение государственно-общественного управления педагогической организацией.

Реальные возможности влияния на государственную образовательную политику вновь появились у педагогической общественности только в современной России. Сегодня перед профессиональным образованием ставятся новые задачи, изменяется его содержание и формы, складываются новые институты гражданского общества и социальные группы, готовые вкладывать в систему образования различные ресурсы. Их запросы могут быть обусловлены как личной заинтересованностью, так и социальной необходимостью. Образование должно стать реальным механизмом культурного и общественного развития, способствовать «выравниванию» научного и профессионально-образовательного пространства Российской Федерации, удовлетворять образовательные потребности населения. Это требует структурной перестройки системы педагогического образования, а также реформы управления им. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) закреплено положение, в котором подчеркивается, что «управление системой образования осуществляется на принципах законности, демократии, автономии образовательных организаций, учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер» (п. 1 ст. 89.), а также определено право на «независимую оценку качества образования, общественную и общественно-профессиональную аккредитацию» (п. 7 ст. 89). Впервые в законе «Об образовании...» прописаны права и обязанности педагогических работников и их общественная роль в управлении образованием – они «имеют право на объединение в общественные профессиональные организации в формах и в порядке, которые установлены законодательством Российской Федерации». Кроме того, в законе определены формы государственно-общественного взаимодействия – «в образовательной организации формируются коллегиальные органы управления, к которым относятся общее собрание (конференция) работников образовательной организации (в профессиональной образовательной организации и образовательной организации высшего образования – общее собрание (конференция) работников и обучающихся образовательной организации), педагогический совет (в образовательной организации высшего образования – ученый совет), а также могут формироваться попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет и другие коллегиальные органы управления, предусмотренные уставом соответствующей образовательной организации» (п. 4 ст. 26).

Кроме выше перечисленных правовых документов, определяющих законодательную базу государственно-общественного управления педагогическим образованием, определен специальный орган для взаимодействия между Министерством образования и науки и гражданами Российской Федерации, общественными объединениями и объединениями некоммерческих организаций – Общественный Совет (Приказ Министерства образования и науки № 643 от 29.08.2012), основными задачами и полномочиями, которого являются следующие: вносить предложения по развитию надзора за исполнением законодательства РФ в области образования, науки, аттестации научных и научно-педагогических кадров; привлекать к своей деятельности граждан Российской Федерации, общественных объединений и объединений некоммерческих организаций для внесения предложений и рекомендаций; обеспечивать общественную экспертизу проектов нормативных, инструктивных и методических документов; рассматривать инициативы граждан Российской Федерации, общественных объединений и объединений некоммерческих организаций по развитию и совершенствованию сферы образования и др. Перечисляя задачи Общественного Совета, следует выделить три основные точки зрения на необходимость его создания:

– социальная, суть которой состоит в том, что участие общественности в управлении образованием просто необходимо в силу демократизации общественной жизни;

– педагогическая, где акцент делается на воспитании гражданских качеств, необходимых для жизни в свободном обществе (личностное самосознание, социальная активность, понимание устройства общественного управления, мотивации и навыков самостоятельного принятия решений и т.д.);

– управленческая, которая заключается в том, что государственно-общественное управление необходимо для повышения эффективности управления современной системой образования, признавая, в частности, что есть ряд задач управления, которые на данном этапе оптимизации образования решить без привлечения общественности или частной инициативы либо невозможно, либо очень трудно.

Проблемы взаимоотношений и согласованности интересов государства и общества, разработка моделей и механизмов участия общества и человека в государственном мироустройстве остается в центре внимания многих гуманитарных и социальных наук. Анализ нормативно-правовых материалов, показал, что понятие «государственно-общественное управление образованием» не имеет четких нормативных рамок и представляет на сегодняшний день объяснительную или описательную «конструкцию». Данное понятие чаще всего используется специалистами управления образованием и имеет практическую направленность.

Для моделирования эффективных механизмов общественного участия в области управления педагогическим образованием в условиях развития рынка важно понять, где эффект от привлечения представителей общественности будет максимальным, а где минимальным. Учитывая логику изложенного выше, можем предположить, что наиболее эффективным будет привлечение общественности к реализации стратегических и контрольных функций.

Стратегические и контрольные функции осуществляются путем формирования управляющих органов, причем эти органы являются выборными или представительскими. Примером могут служить управляющие органы двух флагманов педагогического образования России: Московского педагогического государственного университета (МПГУ) и Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (РГПУ). Органом общественного управления МПГУ является Ученый совет, который состоит из представителей преподавательского состава, студентов (переменного состава), иных общественных объединений (профсоюзов) и др. В Программе развития государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет» на 2011–2015 гг. определена задача в области системы управления университетом – создание государственно-общественных и общественных форм управления университетом (Программа развития государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет» на 2011 – 2015 гг. – М., 2011). Общественным органом управления РГПУ является Попечительский совет, который формируется из учредителей, работодателей, органов исполнительной власти, работников и обучающихся в университете, ведущих политических и общественных деятелей страны, видных деятелей образования и науки, приверженных делу образования, науки и гуманистическим ценностям. Но необходимо отметить, что непосредственное участие общественности в реализации образовательного процесса противоречит российскому федеральному законодательству. Поэтому выборные управляющие органы учреждений высшего образования, по сути, осуществляют только стратегическое планирование и установление соответствия целей образовательной деятельности.

Для достижения положительной динамики в развитии принципа государственно-общественного характера управления педагогическим образованием, что крайне необходимо в условиях образовательного рынка, применяются современные управляющие механизмы, которые запускают процесс модернизации и оптимизации госу-

дарственного управления педагогическим образованием, в частности, выполнение согласованных заказов от государства и общества (от бизнеса) по подготовке специалистов определенной профессиональной ориентации в соответствии с потребностями рыночной экономики, рынка труда. Такой подход определяет мотивацию к созданию органов, обеспечивающих общественно-гражданское участие в управлении педагогическим образованием.

К механизмам государственно-общественного управления педагогическим образованием в сложившихся условиях рынка образовательных услуг можно отнести следующие: государственно-частное партнерство, эндаумент-фонды, социальное партнерство, общественно-государственный контроль за аккредитацией направлений образования, общественные благотворительные фонды, попечительские, координационные советы и ассоциации. Данный механизм государственно-общественного управления способствует определению объемов подготовки специалистов для образовательного рынка труда; привлечению инвестиций в педагогическое образование; участию работодателей в разработке учебных планов и программ, оценке качества подготовки специалистов. Примером может служить Ассоциация развития педагогических университетов и институтов, президентом которой является ректор МПГУ, академик РАН, академик РАО А.Л. Семенов, Штаб-квартира – Московский педагогический государственный университет. Задачами ассоциации являются развитие педагогического образования, содействие научным исследованиям в сфере образования, совершенствование общественно-государственных форм управления системой непрерывного педагогического образования, сохранение престижа педагогической профессии и др.

Педагогическое образование в любой стране призвано способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества, ибо именно учебные заведения готовят человека к активной деятельности в разных сферах политической жизни общества, экономики, культуры. В современной образовательной политике основным объектом модернизации и оптимизации является высшая педагогическая школа. Содержание педагогического образования и его реализация воплощают те ценности и цели, которые общество ставит перед новым поколением, поэтому успешное проведение реформы в области содержания педагогического образования является сложной и труднодостижимой задачей. Она требует тщательного планирования, разработанной стратегии, приверженности цели тех, кто ее реализует, внимания к ресурсам, обеспечения переподготовки и разработки соответствующей процедуры оценки. Реформу содержания педагогического образования затрудняет еще и то, что она проводится в обществе, где преподаватели и инфраструктура не обеспечены соответствующими ресурсами.

Все эти положения обусловлены, прежде всего, историческим развитием российского государства, они имеют глубокие корни в становлении и развитии педагогического образования с момента становления государственности и появления потребности в образовании и воспитании своих граждан.

Некоторые аспекты профессионально-общественной аккредитации образовательных программ

Данилова Татьяна Николаевна, к.п.н., доцент кафедры управления образовательными системами МПГУ, Гурьянова Наталья Павловна, магистрант МПГУ, Мефедова Татьяна Юрьевна, магистрант МПГУ

В современной российской системе оценки качества законодательно закреплена общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность и профессионально-общественная аккредитация образовательных программ. До сих пор в образовательной практике мы сталкивались лишь с государст-

венной аккредитацией, сначала образовательных организаций, теперь образовательных программ на предмет соответствия федеральным государственным образовательным стандартам или образовательным стандартам. Процедура представляет собой часть государственной регламентации образовательной деятельности и является обязательной в случае реализации основных образовательных программ, а также осуществления государственной итоговой аттестации обучающихся.

В отличие от государственной аккредитации, профессионально-общественная аккредитация профессиональных образовательных программ, согласно пункту 4 статьи 96 ФЗ «Об образовании в РФ», представляет собой признание качества и уровня подготовки выпускников, освоивших такую образовательную программу в конкретной организации, осуществляющей образовательную деятельность, отвечающими требованиям профессиональных стандартов, требованиям рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля [1].

Общественная аккредитация и профессионально-общественная аккредитация проводятся на добровольной основе и не влекут за собой ни правовых последствий (отзыв свидетельства об аккредитации, лицензии или иное), ни дополнительных финансовых обязательств государства.

Особенно популярной в настоящее время становится аккредитация программ дополнительного образования. Вызвано это, во-первых, отсутствием процедур государственной аккредитации программ дополнительного образования, а, во-вторых, необходимостью формирования конкурентных преимуществ организаций на рынке образовательных услуг. Отмечу, что вопрос конкурентоспособности, в том числе, если образовательная программа будет реализовываться за счет федеральных или областных бюджетов, будет значительно обостряться, поскольку повышение эффективности использования финансовых ресурсов бюджета является первоочередной государственной задачей. Если же рассматривать этот вопрос в преломлении к интересам конкретного гражданина, обучающегося за счет собственных средств, то ситуация не становится проще, наоборот, профессионально-общественное признание программы является для потребителя гарантом получения ожидаемого результата.

В этой связи, значительный интерес вызывают стандарты общественно-профессиональной аккредитации программ дополнительного профессионального образования, т.е. каким критериям и показателям должна соответствовать программа, получающая общественно-профессиональное признание.

Необходимо отметить, что независимую общественно-профессиональную аккредитацию программ дополнительного профессионального образования в рамках действующего законодательства может осуществлять любая экспертная организация, безусловно, имеющая авторитет в профессиональном сообществе или поддержку со стороны государства. Подобное экспертная структура может создаваться в рамках направления деятельности любой организации, имеющей отношение к сфере образования.

Каким же критериям и показателям должна отвечать программа дополнительного профессионального образования для получения общественно-профессиональной аккредитации.

Для основы мы взяли стандарт общественно-профессиональной аккредитации дополнительных профессиональных программ Национального центра общественно-профессиональной аккредитации. Названный стандарт имеет достаточно четкую структуру и включает несколько стандартов оценки:

Стандарт 1. Политика (цели, стратегия развития) и процедуры гарантии качества образовательной программы;

Стандарт 2. Утверждение, мониторинг и периодическая оценка программ и квалификаций;

Стандарт 3. Оценка уровня знаний/компетенций студентов;

Стандарт 4. Гарантия качества и компетентности преподавательского состава;

Стандарт 5. Учебные ресурсы и обеспечение студентов;

Стандарт 6. Информационная система, обеспечивающая эффективную реализацию образовательной программы;

Стандарт 7. Информирование общественности.

Не смотря на то, что каждый стандарт подкреплён критериями оценки необходимо дать некоторые технологические особенности оценки в рамках общественно-профессиональной экспертизы, которые дадут представление о том, какие документы, объекты или процессы могут свидетельствовать о наличии/отсутствии или соответствии/несоответствии деятельности организации указанным стандартам.

Стандарт 1. Политика (цели, стратегия развития) и процедуры гарантии качества образовательной программы. В рамках данного стандарта необходимо рассматривать несколько документов:

Во-первых, программу развития образовательной организации или структурного подразделения, которое реализует аккредитуемые программы.

Во-вторых, Положение о внутренней системе оценки качества образовательной организации, которое даст представление о наличии либо отсутствии политики качества образовании, средствах управления им и критериально-оценочной шкале качества образования.

В-третьих, в организации могут быть различные виды сертификатов качества, например, сертификат системы менеджмента качества и иное.

Стандарт 2. Утверждение, мониторинг и периодическая оценка программ и квалификаций. В этой части, необходимо оценивать локальную нормативную базу образовательной организации. В свою очередь, мониторинг и периодическая оценка программы и квалификаций может реализована через: экспертизу и утверждение учебных планов, разработку и согласование рабочих программ учебных дисциплин в соответствии с утвержденными регламентами; ежегодное обновление учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин на основе анализа реализации образовательной программы, актуальных потребностей системы образования и сферы труда; учет мнения студентов при разработке и обновлении учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин образовательной программы (анкетирование); взаимодействие с работодателями, представителями сферы труда в процессе реализации образовательной программы, включая теоретическое обучение, педагогические практики и итоговую аттестацию выпускников.

Стандарт 3. Оценка уровня знаний/компетенций студентов. Порядок оценивания знаний/компетенций студентов при текущей, промежуточной и итоговой аттестации регламентируется рядом нормативных локальных регламентов образовательной организации. Непосредственный контроль качества подготовки студентов осуществляется в течение всего периода обучения и состоит из различных контрольных мероприятий, обеспечивающих контроль качества и управление процессом формирования компетенций студентов. В фонды оценочных средств входят средства контроля качества обученности различных уровней: диагностирующие, текущие, рубежные (промежуточная аттестация).

Стандарт 4. Гарантия качества и компетентности преподавательского состава. Преподаватели являются главным ресурсом реализации профессиональной образовательной программы, поэтому экспертизе могут подвергаться личные дела и / или документационное и методическое портфолио преподавателей. Кадровая политика организации должна полностью согласовываться со стратегией и целями в области обеспечения качества подготовки обучающихся. Это проявляется в квалифицированном подходе при отборе и поощрении профессорско-преподавательского состава.

Базовое образование преподавателей и их научная специальность должны соответствовать профилю преподаваемых дисциплин.

Стандарт 5. Учебные ресурсы и обеспечение студентов. Ответ на вопрос обеспеченности студентов учебными ресурсами можно найти в результате анализа библиотечно-информационного обеспечения образовательной организации, в том числе наличие электронной библиотечной системы, к которой подключена организация. Доступ к учебным информационным ресурсам должен быть обеспечен в формате 24/7.

Стандарт 6. Информационная система, обеспечивающая эффективную реализацию образовательной программы. Оценка соответствия или несоответствия данному стандарту могут дать документы, регламентирующие механизм сбора, анализа и распространения информации, необходимой для эффективного управления образовательной программой. Положение об информационно-образовательных ресурсах, о их доступности и полноте учебно-методических материалов, электронных учебников и учебных пособий в локальной сети организации.

Стандарт 7. Информирование общественности. Наличие сайта образовательной организации, ее взаимодействия с СМИ, реклама и PR- сопровождения программ, а также наличие отчета о самообследовании организации, полнота информации в отчете, его соответствие требованиям может дать полную картину, о том насколько прозрачна и открыта деятельность организации по реализации программ.

Таким образом, все вышеописанное дает нам возможность представить общий контур процедуры профессионально-общественной аккредитации и некоторые ее технологические аспекты.

Правовое регулирование деятельности окружных служб информационной поддержки в области защиты информации

Кульпина Лариса Сергеевна, учитель ГБОУ «Школа 1741», г. Москва; e-mail: slop4@yandex.ru

Начало XXI века характеризуется широкой компьютеризацией всех видов деятельности человека: от решения традиционных интеллектуальных задач научного характера до применения компьютерной техники в производственной, банковской, коммерческой, и других видах деятельности. В настоящее время трудно представить организацию, в которой сбор, обработка, хранение и передача информации происходит без использования компьютера и средств информационно-коммуникационной связи.

Этой тенденции способствовали такие факторы, как быстрое развитие компьютерных технологий, значительное удешевление персональных компьютеров, что вызвало их широкое распространение и массовое применение, а также повсеместное использование информационно-коммуникационных технологий, в т. ч. «всемирной паутины» – интернета. Эти факторы сделали актуальной проблему развития и эффективного применения информационных ресурсов: локальных, общенациональных и даже глобальных.

Система образования является основой развития интеллектуального потенциала общества, что обеспечивает развитие экономики любой страны и повышение качества жизни ее граждан. В современных социально-экономических условиях роль интеллектуального потенциала значительно возросла. Модернизация системы подготовки квалифицированных кадров, отвечающих всем требованиям российского и международного рынков труда не возможна без использования современных средств информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим в процесс компьютеризации была вовлечена и такая область деятельности, как сфера образования, на всех ее этапах начиная с дошкольного образования (запись ребенка в дошкольную образовательную организацию) и заканчивая высшим профессиональным образованием (соз-

дание электронного обучения и проведение аттестации выпускников вузов в он-лайн режиме). Этот процесс получил название «информатизация образования».

Информатизация образования не была бы возможной без поддержки государства т.к. подавляющее большинство образовательных организаций являются государственными бюджетными учреждениями, а процесс информатизации образования требовал, в первую очередь, обновления их материально-технической базы.

Информатизация образования охватывает всех участников образовательного процесса, как родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, самих обучающихся, так и организации, осуществляющие образовательную деятельность. Для обеспечения информационной поддержки системы образования в период с 2010 по 2014 годы в г. Москве были созданы специальные организации: Московский центр качества образования, Московский Регистр качества образования, окружные ресурсные центры, окружные службы информационной поддержки. В рамках программы «Наша новая школа» в период с 2010 по 2012 год Правительство г. Москвы совместно с Департаментом образования г. Москвы и Департаментом информационных технологий г. Москвы осуществило обновление материально-технической базы и поставку новой компьютерной техники и средств информационно-коммуникационной связи в школы г. Москвы.

Особую роль в информационном обеспечении системы московского образования играют окружные службы информационной поддержки (далее ОСИП). Основная цель деятельности таких служб состоит в организации работ по обеспечению, внедрению, дальнейшему сопровождению и качественному предоставлению государственных услуг в сфере образования, в электронном виде. К ним относят государственные услуги по: регистрации детей заявителей в электронный реестр учреждений, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, системы Департамента образования г. Москвы и обработка данных заявлений; регистрации электронных заявлений о приеме детей в первые классы образовательных учреждений системы Департамента образования города Москвы; электронной записи детей на отдых в городские лагеря; электронной регистрации заявлений на обучение по дополнительным образовательным программам в государственных образовательных учреждениях.

Основная задача ОСИП г. Москвы – помощь и поддержка в осуществлении информационной связи между родителями (законными представителями) и образовательными учреждениями г. Москвы в организации образовательного процесса, досуга и отдыха ребенка. За весь период функционирования городских служб информационной поддержки сотни тысяч юных москвичей были обеспечены местами в дошкольных учреждениях. Изначально, в период с 2005 по 2010 годы, постановку на очередь в детский сад и регулирование очередности осуществляли комиссии при детских садах. Но с появлением автоматизированной информационной системы «Комплектование в ДОУ» на основании приказа Департамента образования г. Москвы № 1310 от 31.08.2010, были созданы окружные службы информационной поддержки, как структурные подразделения методических (ресурсных) центров окружного управления образования Департамента образования г. Москвы. Государственная услуга по предоставлению мест в дошкольные образовательные учреждения, а также регулирование очередности в дошкольные образовательные учреждения было единственной задачей окружной службы информационной поддержки. В настоящее время сфера деятельности ОСИП значительно расширилась.

Сегодня специалисты ОСИП работают с четырьмя городскими электронными базами, в которых содержится информация о ребенке (номер свидетельства о рождении/паспортные данные ребенка, достигшего 14-летнего возраста, фамилия, имя, отчество, дата рождения, место рождения, а также сведения о регистрации на территории

г. Москвы) и паспортные данные его родителей (законных представителей). Такая подробная информация о ребенке, запрашиваемая сотрудниками службы ОСИП не может не беспокоить родителей (законных представителей) несовершеннолетнего по причине опасения незаконного распространения персональных данных. Действительно, в наше время в связи с повсеместной компьютеризацией, расширением охвата электронными базами данных все большего числа пользователей, опасность несанкционированного доступа к персональным данным значительно повысилась. Для регламентирования доступа к персональным данным граждан Российской Федерации государством разработана нормативно-правовая база.

Для успешной реализации требований законодательства в области защиты информации, в ОСИП г. Москвы, например, были приняты следующие меры:

- рабочее место сотрудника ОСИП, ведущего прием населения, оборудовано таким образом, что содержимое базы данных (данные, которые обрабатывает сотрудник) находятся вне поля зрения других посетителей.

- у посетителя (родителя или законного представителя несовершеннолетнего) берется разрешение об использовании его персональных данных;

- каждый сотрудник ОСИП проходит обучение по защите персональных данных при использовании электронных систем (баз данных);

- каждый сотрудник ОСИП имеет индивидуальные логин и пароль для входа в каждую из электронных систем (баз данных), позволяющие однозначно его идентифицировать из числа всех сотрудников ОСИП города Москвы.

Эти и другие меры, принимаемые при организации деятельности окружных служб информационной поддержки, позволили значительно снизить вероятность несанкционированного доступа к информации, хранящейся в электронных базах данных ОСИП.

Для снижения рисков несанкционированного доступа к базам данных участников образовательных отношений, в целях снижения опасений родителей (законных представителей) в утечке персональных данных, все годы в системе ОСИП сохраняется возможность шифрования персональных данных заявителя (ребенка или его законного представителя). Несмотря на то, что подобные нормативы запрещают автоматический перенос информации из одной базы данных в другую систему и тем самым затрудняют обработку данных сотрудниками ОСИП г. Москвы и представителями образовательных организаций, внутренние регламенты этих служб работают непосредственно в целях соблюдения прав носителей персональных данных.

Деятельность уполномоченного по защите прав участников образовательных отношений в общеобразовательных организациях

Кунцына Светлана Михайловна, к.п.н, доцент кафедры воспитательных систем ГБОУ ВПО «Академия социального управления», г. Москва, svetlana28061979@mail.ru

Одной из важнейших проблем становления правового государства является формирование и развитие правовой культуры граждан. Первостепенное значение в ее решении имеет правовая грамотность и информированность, а также доступность правовых знаний. Поэтому большое внимание Уполномоченный по правам человека в Московской области и представители в муниципальных образованиях придают правовому просвещению населения Подмосковья и, прежде всего, учащейся молодежи.

В 2008 году Уполномоченным по правам человека и Министром образования Правительства Московской области утверждено Положение «Об Уполномоченном по защите прав участников образовательного процесса в образовательном учреждении». Коллегией министерства образования Московской области решением от 05.12.2008 г. № 10/2 рекомендовано ввести должность Уполномоченного по защите прав участни-

ков образовательного процесса в структуру образовательных учреждений Московской области.

Детство – самая счастливая и безмятежная пора в жизни человека, а дети, как будущее государства, как счастье семьи, должны быть окружены любовью, заботой и находиться в центре доброжелательного внимания. Но, к сожалению, желаемое иногда расходится с реальностью. В современном мире, беспокойном, нестабильном, нередко жестоким и плохо приспособленным для жизни людей, в первую очередь страдает ребенок – от бедности, социальной несправедливости, кризисного положения семей, от эксплуатации и насилия, от болезней и многого другого. Дети более беззащитны и беспомощны, чем взрослые, а потому чаще становятся жертвами несправедливости и насилия.

Создание полноценного института Уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса в образовательной организации способствует оказанию всесторонней помощи всем участникам образовательного процесса в приобретении опыта бесконфликтного поведения и взаимодействия, при этом важнейшим, приоритетным направлением деятельности Уполномоченного, на наш взгляд, является работа с несовершеннолетними. Очень часто педагогические работники задают вопрос: «Не дублируют ли функции Уполномоченного функции социального педагога и психолога?». На него мы постараемся ответить в данной статье.

Участники образовательного процесса часто сталкиваются с тем, что конфликты в школе разрешаются, как правило, с помощью административных рычагов – через учителя, руководство школы и в некоторых, особых случаях через руководство системой образования. Профессиональную помощь в области разрешения конфликтов могут оказать, по сути, только школьный психолог и социальный педагог. Они осуществляют мониторинг и контроль психологического состояния обучающихся, выявляют его влияние на развитие детского мышления, разнообразных способностей, формирование убеждений. Также в их задачи входит выявление причин различного рода проблем в учебно-воспитательной работе с обучающимися, преодоление и профилактика отклонений в интеллектуальном и личном развитии школьников, помощь в решении конфликтных вопросов и ситуаций, а также взаимодействие по данным вопросам с другими участниками процесса.

В связи с введением в школе общественной должности Уполномоченного появилась возможность, опираясь на нормативно-правовую базу учреждения, оперативно решать возникающие проблемы. Уполномоченный нацелен на деятельность не в психологической сфере, а в области прав. Хотя его работа в определенной степени схожа с работой школьного психолога и социального педагога (например, в функциях наблюдения, мониторинга ситуации в школе или разборе случаев, касающихся чьих-то индивидуальных проблем), однако главное направление его деятельности – защита, охрана и пропаганда ценности прав участников образовательного процесса. Конечно, первичными являются права детей, поскольку образовательное пространство организуется для них. Кроме того, из всех участников процесса ребенок – наименее защищенный субъект. Но, детям следует разъяснять не только их права и обязанности, но и объяснять, что другие люди тоже обладают такими же правами, что их права также следует уважать.

Гражданско-правовое пространство школы включает в себя деятельность различных структур и подразделений. Должность Уполномоченного – необходимое связующее звено, с помощью которого можно активизировать диалог власти и общества.

Содержание правового образования обучающихся определяется с учетом коренных изменений, которые происходят в России и новым характером отношений между государством, личностью и социальным положением гражданина.

Обеспечением реализации гражданско-правового образования, решением конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса в школе занимается целый ряд служб, с которыми Уполномоченный тесно взаимодействует - это совет по профилактике; социально-психологическая служба; инспектор ОДН. Благодаря совместной работе с этими учреждениями участникам образовательного процесса оказывается психологическая, юридическая и социальная помощь.

Правовое образование детей – это путь к созданию устойчивой среды для развития правовой культуры подрастающего поколения, воспитания гражданственности. Задачи правового воспитания: обеспечить обучающихся знаниями о правах человека, правовой системе, структуре государства; научить обучающихся применять теоретические знания в практических ситуациях; сформировать у обучающихся отношение к праву как к важному условию и механизму осуществления социальной справедливости, средству защиты индивидуальных и общественных прав и свобод.

В рамках гражданско-правового воспитания в образовательных организациях Уполномоченный проводит со старшеклассниками цикл занятий «На приеме у юриста», на которые приглашают специалистов в области права, студентов юридических факультетов, бывших выпускников школ.

В работе с обучающимися начальной школы волонтеры, как помощники классных руководителей, Уполномоченного помогают проводить деловые игры, турнир знатоков права, правовую ассамблею сказочных героев (1-4 классы). Такая деятельность увлекает детей, сплачивает коллектив, развивает у школьников гражданские качества личности, способствует предотвращению конфликтных ситуаций в образовательном пространстве.

Гражданская позиция проявляется и в работе с детьми по пропаганде здорового образа жизни. Традиционными в школах становится акция «Здоровье – твоё богатство», в ней принимают участие обучающиеся с 1-го по 11 класс.

Ежегодно в образовательных организациях проходит декада правовых знаний. В дни декады традиционными становятся: практикум «Защити свои права», круглый стол «Права детей», конкурс рисунков «Права – глазами детей».

Мир, в котором мы живём, становится сложным и противоречивым. Изменяются социально-экономические и социально-политические системы, приобретают новые измерения наука, техника и культура. Характерные для человеческой цивилизации быстрое усложнение целей, средств и условий деятельности делает необходимым наращивание усилий людей по формированию динамичного ценностного основания для решения сложных проблем, для выработки новых смыслов жизнедеятельности. Решать такие задачи может понимающе познающий человек, способный свободно и сознательно осуществлять выбор способов и средств деятельности при достижении ее цели. Школа помогает детям делать правильный выбор, противостоять негативному давлению сверстников и взрослых. Для этого Уполномоченный совместно с классным руководителем использует разные формы воспитательной работы: классные часы и собрания; праздники (календарные, семейные); тематические вечера; диспуты; ролевые игры; конкурсы (коллажей, газет рисунков); акции; компании (рекламная, гражданская).

Для обучающихся важно приобретение следующих навыков: вырабатывать собственное мнение о приоритетах в гражданском образовании; отстаивать свою гражданскую позицию, формулировать мировоззренческие установки; находить конструктивные пути выхода из конфликтных ситуаций; распознавать стереотипы и предрассудки в собственном поведении, поведении других людей, в информации, представленной СМИ; диагностировать уровень сформированности толерантности у собеседников.

Обучающиеся смогут использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для организации конструктивного взаимодейст-

вия людей с разными убеждениями, культурными ценностями и социальным положением; выработки собственной гражданской позиции; нравственной оценки социального поведения людей; сохранения и укрепления здоровья, пропаганды здорового образа жизни.

С целью профилактики правонарушений большое внимание в образовательных организациях уделяется досуговой деятельности обучающихся во внеурочное и каникулярное время, которую также может организовать Уполномоченный совместно с классным руководителем.

Система семейного воспитания в последнее время претерпевает значительные изменения. Произошло разрушение статуса семьи как воспитательного института. Даже во внешне вполне благополучных семьях часто отсутствует взаимопонимание между супругами, детьми и родителями. Причинами семейных проблем становятся не только социальные трудности, но и неблагоприятный психологический климат, неумение строить внутрисемейные отношения.

Не всегда родители справляются со своими обязанностями. Это происходит по разным причинам. Сложнее всего, конечно, тем семьям, где ребёнок воспитывается одним из родителей (без супруга или супруги). Опекун также сталкивается с множеством проблем. Все эти факторы ещё осложняются и социальными неблагоприятиями (пьянством, безработицей). Поэтому семейные конфликты также приходится разрешать Уполномоченному.

Для этого в некоторых образовательных организациях создается служба примирения. В процессе обучения каждый ребёнок хотя бы раз был вовлечён в конфликты с другими обучающимися, педагогами или родителями.

Создание службы примирения позволяет силами самой образовательной организации предупреждать и преодолевать школьные конфликты и правонарушения обучающихся; снизить уровень конфликтности, что содействует устранению причин противоправного поведения школьников; обучить членов школьного сообщества новой восстановительной практике выстраивания отношений и реагирования в конфликтных ситуациях.

Если целью службы примирения является содействие профилактике правонарушений и социальной реабилитации участников конфликтных ситуаций, то её задачи заключаются в следующем: проведение примирительных программ для участников школьных конфликтов; обучение школьников методам урегулирования конфликтов.

Итак, из всего вышесказанного, выделим основные направления деятельности Уполномоченного: всемерное содействие восстановлению нарушенных прав участников образовательного процесса; оказание помощи законным представителям несовершеннолетних в урегулировании взаимоотношений родителей с детьми в конфликтных ситуациях; обеспечение взаимодействия обучающихся, их родителей (законных представителей), семей, педагогических работников и других участников образовательного процесса по вопросам защиты их прав; содействие правовому просвещению участников образовательного процесса.

Уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса как полноправный участник образовательных отношений обладает правами и обязанностями.

Уполномоченный имеет право: посещать уроки, родительские собрания, заседания педагогического совета или иных органов самоуправления образовательной организации, совещания, проводимые руководителем образовательной организации; получать пояснения по спорным вопросам от всех участников образовательного процесса; проводить самостоятельно или совместно с органами самоуправления образовательной организации проверку фактов нарушения прав участников образовательного процесса; заниматься решением проблем по собственной инициативе при выявлении фактов грубых нарушений прав участников образовательного процесса; пользоваться

помощью участников образовательного процесса при решении вопросов, относящихся к его компетенции; вносить рекомендации администрации, педагогическому совету, органу самоуправления образовательной организации, предлагать меры для разрешения конфликта; представлять свое мнение, оценки и предложения, как общего характера, так и по конкретным вопросам, по результатам изучения и обобщения информации о нарушении прав участников образовательного процесса педагогическому совету или иным органам самоуправления образовательной организации и администрации.

Уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса должен быть: простым, доступным, быстрым в средствах защиты прав детей, учителей и родителей; независимым; пользующимся доверием; имеющий доступ к информации в рамках своей компетенции; юридически грамотным (знать законы и уметь использовать их в работе); психологом; иметь педагогическое образование; владеть знаниями из области конфликтологии.

С какой же целью могут обратиться к Уполномоченному участники образовательных отношений?

1. Если родители считают, что их права или права ребенка нарушены как участника образовательного процесса.

2. За правовой консультацией в рамках функционирования школы. Причем, это могут сделать и дети, и родители, и педагогические работники.

3. За информацией о существующих нормативных и гигиенических требованиях к организации учебного процесса.

4. Если возникло недопонимание между родителями, их ребенком и учителем, администрацией школы.

Работа Уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса дает ребенку чувство правовой защищенности – есть человек, к которому можно подойти, если возникли проблемы; знания, необходимые для защиты своих прав; понимание, что конфликт можно и нужно разрешать мирным путем; понимание того, что у других людей тоже свои права и их нужно уважать. Работа Уполномоченного для педагога дает возможность отстоять свои права, не вступая в открытый конфликт с участниками образовательного процесса; знания, необходимые для защиты своих прав; четкое понимание того, что он участник общественного договора; способы предупреждения конфликтов с ребенком и родителями. Для родителей – при конфликтной ситуации есть с кем посоветоваться, разобраться; чувство уверенности за детей, т.к. вероятность, что их обидят или унижат, уменьшается; четкое понимание того, что они участники общественного процесса. В целом, появление Уполномоченных по защите прав участников образовательного процесса позволит изменить морально-психологическую атмосферу в образовательной организации.

Каждый человек приходит во взрослую жизнь из детства и от того, каким оно было, зависит наше будущее. Задача школы – сделать это детство, наполненным добротой, радостью, заботой и вниманием к ребёнку.

К вопросу о реализации социально-педагогической функции в деятельности органов внутренних дел

Курбатова Ольга Владимировна, доцент Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, к.э.н., доцент, e-mail: statya2015@mail.ru

Законность и правопорядок неразрывно связаны с качеством функционирования системы образования в государстве и обществе, успешностью и плодотворностью функционирования в нем систем воспитания, обучения и развития. Преступность как социальное явление имеет в числе прочих причин и педагогические – слабость системы воспитания, отрицательный опыт обучения, отсутствие индивидуальных возмож-

ностей личностного развития людей в обществе, характер правовой пропаганды, дефекты народной педагогики и семейного воспитания, недостаточная реализация педагогической функции средствами массовой информации и др. Игнорирование или недооценка педагогических факторов и условий в профилактике преступности в масштабе общества, на региональном и местном уровнях, в любых формальных и неформальных объединениях людей, на индивидуальном уровне неизбежно оборачиваются ростом правонарушений [1].

Деятельность правоохранительных органов, органов внутренних дел, каждого сотрудника должна оказывать социально-педагогическое влияние на население. Повышение общей культуры, правовой культуры, уровня воспитанности, обученности сотрудников правоохранительных органов, несомненно, связаны с изменением его ценностно-смысловой сферы, системы отношений и взглядов на общество, власть, справедливость, нравственность.

Положительное социально-педагогическое влияние деятельности органов внутренних дел, в том числе их сотрудников, возможно при наличии следующих условий [2]:

1) социальной ориентированности, осознанном стремлении к обеспечению задач, стоящих перед российским обществом, придании приоритетности стратегической линии на защиту законных прав и интересов граждан.

Некоторые авторы, раскрывая социально ориентированную функцию органов внутренних дел, даже называют деятельность органов внутренних дел «проблемно-ориентированной» [3]. Так, в деятельности органов внутренних дел, в частности в полиции, выделены два подхода [4]:

– подход социального обслуживания населения со стороны органов внутренних дел, что соответствует «позиции горизонтали» в отношениях между обществом и полицией («концепция полиции на службе общества»);

– альтернативный подход («вертикальный», «кризисный»), суть которого заключается в позиционировании органа внутренних дел как инструмента государственного контроля. Такая позиция силы обуславливает авторитарный стиль работы полиции.

Социально психологические и педагогические компоненты деятельности органов внутренних дел наиболее полно могут быть реализованы именно в рамках первого подхода, что будет способствовать привлечению населения к обнаружению проблем нарушения правопорядка, а также к их решению. В этом случае можно говорить о том, что в концепции полиции на службе общества акцент сделан на профилактике преступлений и правонарушений, а не на их пресечении и раскрытии.

Кроме того, в научной литературе отмечается, что эффективность организации и функционирования органов внутренних дел определяется их соответствием социальному назначению [5], а достойному выполнению социально обслуживающей функции будет способствовать общественный диалог и понимание гуманистической сути, сущности и значимости профессии правоохранителя [6]. В этой связи следует отметить, что предупредительный характер деятельности органов внутренних дел усиливает значимость коммуникативной компетентности [7] сотрудника как способности к эффективному использованию общения (коммуникации как одной из его сторон) в достижении профессиональной цели [8];

2) социально-педагогической ориентированности – осуществлении всей профессиональной деятельности и каждого контакта с гражданами с намерением, желанием, стремлением, основанным на чувстве личной гражданской и профессиональной ответственности; повышении правового, нравственного и гражданского воспитания, обогащении правовыми знаниями и убеждениями, развитии правосознания, укреплении мотивов законопослушного поведения. Так, личностная ориентация сотрудника органов внутренних дел, его отношение к работе, гражданам, в целом к обществу является действенным резервом улучшения деятельности органов внутренних дел [9];

3) социально-педагогической компетентности, под которой понимается информированность и способность реализовать свои социально-педагогические возможности во взаимодействии с другими людьми [10].

Социально-педагогическая компетентность сотрудника органов внутренних дел проявляется в понимании объективного и неотвратимого характера своего социально-педагогического влияния на граждан, начиная с внешнего вида и тона разговора и заканчивая правомерным применением силы в дозволенных случаях. Поэтому необходимо внимание ко всем аспектам этих влияний; наличие у сотрудников достаточного минимума соответствующих знаний, навыков и умений. Указанная компетентность требует развития у сотрудников практических навыков и умений профессионально-грамотного общения с гражданами при исполнении служебных обязанностей и вне службы. Синтез педагогических убеждений и мастерства, педагогической этики и педагогических качеств, стиля воспитательной работы и отношения сотрудника органов внутренних дел к своему делу и самому себе позволяет говорить об их педагогической культуре [11].

Выделим некоторые задачи, при решении которых сотрудники органов внутренних дел сталкиваются с вопросами педагогики: формирование у населения позитивного отношения к системе МВД в целом, отдельным ее службам, подразделениям и сотрудникам; правовое просвещение и воспитание населения; педагогические аспекты общей профилактики правонарушений; профессиональная ориентация различных возрастных групп населения на службу в ОВД; взаимодействие с представителями иных государственных и негосударственных организаций; взаимодействие с работниками СМИ; привлечение граждан к охране правопорядка; работа с отдельными категориями населения, представляющими потенциально повышенную криминальную опасность; работа с населением в условиях обострения социальной напряженности, национальных конфликтов, чрезвычайных ситуаций и др.; общение с гражданами, обращающимися с заявлениями; воспитательное воздействие на правонарушителей, не подпадающих под уголовную ответственность; обеспечение оперативно-розыскных и следственных действий, где есть вопросы обучения и воспитания негласного аппарата, проблемы работы со свидетелями, потерпевшими и иными лицами; работа должностных лиц ОВД с различными категориями сотрудников и др.

Решение указанных задач зависит, в том числе, и от собственных педагогических способностей, понимания сотрудником тех или иных явлений педагогической реальности. Поэтому деятельность органов внутренних дел объективно предъявляет требования к профессионально-педагогической подготовленности своих сотрудников [12].

На основании выше изложенного можно констатировать, что в деятельности органов внутренних дел приоритетное место отводится социально-педагогической функции.

1. Буряковский Р. О. Юридическая педагогика - особая область научного педагогического знания // Юридический мир, 2012. - № 4. - с. 66 - 68.

2. Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел: учебник для курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России юридического профиля / под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. - с. 14.

3. Кораблев С. Е. Социально-ориентированная стратегия деятельности полиции как фактор ее профессиональной эффективности. // Вестник Воронежского института МВД России, 2013. - № 1. - с. 153.

4. Там же. - с. 149

5. Касьян В. Ю. Оценка организации правоохранительной деятельности органов внутренних дел: вопросы методологии. - Автореферат на соискание уч. степени к.ю.н. - М., 2007; Ипакян А. П. Оценка эффективности деятельности органов внутренних дел в механизме их реформирования. // Труды Академии управления МВД России, 2007. - № 4.

6. Сердюк Н. В. Герменевтический подход в педагогической деятельности руководителя ОВД. // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2013. - № 2. - с. 10.

7. Караяни А. Г., Цветков В. Л. Психология общения и переговоров в экстремальных условиях: учеб пособие. - М., 2009. - с. 30.

8. Кораблев С. Е. Специфика речевого воздействия в профессиональной коммуникации сотрудника правоохранительных органов на примере участковых уполномоченных милиции. // Вестник Воронежского института МВД России, 2008, № 2. - с. 67.

9. Янбухтин Р. М. Личность сотрудника органов внутренних дел как объект управленческих отношений. // Вестник ОГУ, 2005. - № 3. - с. 196.

10. Словарь терминов по общей и социальной педагогике /Воронин А.С. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006.

11. Минжанов Н.А., Ертывбаева Г.Н. О педагогической культуре личности сотрудника ОВД. // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2013. - № 2. - с. 72.

12. Столяренко А. М. Юридическая педагогика: курс лекций. - М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Издательство «ЭКМОС», 2000.

Модернизация гуманитарной подготовки в высшей технической школе России
Ксенофонтова Светлана Борисовна, к.и.н., доцент, ФГБОУ ВПО «Государственная классическая академия имени Маймонида», г. Москва, gka123104@mail.ru

Филатова Елена Витальевна, к.п.н, доцент социально-психологического факультета Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, st@kemtcity.ru

Интеграция в мировую систему высшего образования системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии ее достижений и традиций - это один из принципов государственной политики.

Традицией российской высшей школы является нацеленность на профессию, но на профессию, основанную на фундаментальных знаниях, только часть, которых дается в общеобразовательной школе, а основная часть - в вузе. Эта фундаментальность, причем системная, обеспечивает завершение общего образования в части компетенций общего характера. Иначе говоря, российское высшее образование - это не только профессия, но и «общее развитие человека». Последнее осуществляется именно через профессию, через опыт профессионализации, который приобретает «на примере» какой-то одной профессии, но применяется затем и в любых других ситуациях, в том числе и при освоении других профессий, социальных ролей, если это требуется.

В последние десятилетия в области обновления гуманитарных наук, преподаваемых в высшей школе, произошли глубокие изменения. Перенесение акцента с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов на многоаспектное интеллектуально-культурное развитие личности обучающегося, соответствовало возросшей роли образованного человека в современном обществе, нацеливало на духовное и гражданское становление личности. Переход к новой системе преподавания гуманитарных дисциплин в рамках многоуровневой структуры высшего образования осуществлялся в соответствии с целым рядом правительственных документов, определивших основные направления модернизации гуманитарного образования в высшей школе, в том числе, высшей технической школе России.

Гуманитарные знания специалиста находятся на «границе» его как работника и как личности, связывают то и другое. Специалисту как личности гуманитарное знание позволяет видеть общество не на уровне обыденного сознания, основные детерминанты которого - непосредственный жизненный опыт или сознание, сформированное средствами массовой информации, а на уровне последовательного теоретического, системного сознания, что позволяет видеть «человеческое лицо» техники и технологических решений для среды обитания человека и для него самого как при-

родного и социального феномена. Гуманитарное образование не вносится «извне» в инженерную профессию со стороны безальтернативной государственной идеологии, а вытекают из внутренней логики самой инженерной деятельности, где выполняет конкретные функции, главные из которых – общекультурная и профессиональная. Выполнение этих функций идет через расширение противоречий между гуманитаризацией и технократизацией, фундаментализацией и профессионализацией в подготовке инженера.

Исходя из сказанного, сверхзадачей программ подготовки специалистов в высших технических учебных заведениях становится формирование у обучаемых не только знаний, умений и навыков решения отдельных частных инженерных задач на микроуровне, но и для аналогичной деятельности на более высоких уровнях, включая макроуровень, где техносистема, являющаяся объектом той или иной специальности, рассматривается в целом, причем не изолировано, а в ее реальной взаимосвязи с другими техническими системами, внешней природной средой и социумом. Гармоничный синтез двух ветвей человеческой деятельности и двух ветвей знания (гуманитарного и технического) определяет наиболее продуктивную перспективу развития образования. Этот этап в эволюции инженерной деятельности можно назвать социокультурным.

В этой связи проблема гуманитаризации и гуманитаризации образований требует нового осмысления и развития. Российские университеты всегда отличались тем, что на протяжении веков своей интеллектуально-нравственной средой, академической свободой и демократизмом формировали отряды интеллектуальных профессионалов, культурных и образованных специалистов, патриотов и творчески одарённых людей. По мнению Л.В. Топчего [8], восстановить приоритет воспитания интеллигентности в вузах – вот главная задача современной высшей школы. «К сожалению, основное внимание уделяется нормам, которые регламентируют профессиональную подготовку специалистов, но мы не можем обнаружить стандартов, определяющих формирование социально-личностного, духовного потенциала и высокой интеллигентности», – пишет профессор.

Как известно, гуманитаризация образования определяется признанием ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, уважение его индивидуальности. При этом гуманитаризация рассматривается как совокупность средств для обеспечения гуманитаризации. Гуманитаризация образования предполагает создание комфортных условий для личности в процессе обучения; для раскрытия творческих способностей, формирования одновременно открытости миру и защищенности от него. Гуманитаризация связана со смещением целей образования в область гуманитарной культуры, с расширением спектра и объема гуманитарных дисциплин. Она продуцирует образованных людей, формирует культурную среду и условия мировоззренческой устойчивости общества.

Гуманитаризация обычно рассматривается как дополнительный и необходимый компонент профессионального образования, как способ приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, гуманитарным знаниям, насыщение общетеоретических и специальных дисциплин гуманитарным содержанием, выделение их гуманистических аспектов.

Новый век ЮНЕСКО объявило Веком гуманитарных наук. Западные социологи еще в 60-е гг. XX в. отмечали, что XXI век будет веком гуманитарных наук или его вообще не будет. Это парадоксальное высказывание содержит глубокую идею о неизбежном протесте человечества против культа технизма и прагматизма. Гуманистический подъем общества – важная предпосылка возрождения гуманистического начала в культуре и образовании. По свидетельству специалистов (экспертов) западных

университетов в результате изучения гуманитарных дисциплин активизируется не только логическое, но интуитивное, творческое начало человека, расширяется сфера эстетического отношения к миру, осуществляется гармонизация личности. Как показывает опыт ряда стран, эта структура образования дает, в конечном счете, и существенный финансово-экономический эффект

Рассмотрение российских учебных планов на основе ФГОС и их сравнение с требованиями в университетах США показывают преобладающее выделение часов на гуманитарную подготовку в России (примерно вдвое больше, чем в США).

В настоящее время этот недостаток в инженерном образовании в ведущих западных странах достаточно активно устраняется. Так, например, в солидной и устойчивой германской системе высшего технического образования доля общегуманитарных дисциплин в программах подготовки специалистов инженерного профиля возросла за последние годы до 9-11%. Дополнительно к традиционным дисциплинам (экономика, менеджмент, маркетинг, профессиональная психология и т.п.) в программы обучения были введены курсы, не имеющие на первый взгляд отношения к инженерному профилю: история искусств, искусство по жанрам, мировая и национальная история и культура, а также расширена подготовка обучаемых по иностранным языкам.

И, тем не менее, просматривается ярко выраженная тенденция практической направленности гуманитарной подготовки студентов, которым после окончания вуза предстоит работать на правовом поле рыночного государства, проявляя при этом способность к лидерству и конкуренции.

Государственная образовательная политика на рубеже XX-XXI вв. позволила адаптировать систему высшего образования, гуманитарную ее составляющую к новым условиям политической жизни, определенное развитие получили идеи гуманитаризации и гуманитаризации образования. В 1990-е гг. в структуре гуманитарного образования в техническом вузе обозначилось два направления. Первое, ставшее традиционным – общегуманитарное, как одно из важнейших условий преодоления технократизма. Сложившаяся в этот период система общегуманитарного образования в целом себя оправдала. Более того, она явилась базой для открытия в технической высшей школе второго направления – подготовки специалистов гуманитарного профиля, что стало новым моментом в образовательной практике высшей школы России. Это вызвано рядом обстоятельств: конъюнктурой рынка, коммерциализацией образования. Обозначилась прогнозируемая устойчивая потребность в юристах, социологах, психологах и др. В связи с этим расширение «гуманитарного поля» за счет технических вузов явление вполне закономерное. Так, например, в Новосибирском ГТУ студенты к 2000 г. обучались по 5 специальностям: филологии, психологии, социальной работе, международным отношениям, социокультурному сервису и туризму. В МГИЭМ был создан экономический факультет, в МГАПИ были созданы факультеты Управления и права, Экономический, в Московском государственном университете геодезии и картографии были открыты специальности «юриспруденция» и «архитектура» и т.д. [2; 3]. Дальнейшее успешное развитие профессионального гуманитарного образования в техническом вузе связано с решением ряда проблем и, прежде всего, кадровой.

Между тем, в процессе реализации реформирования гуманитарного образования в высшей технической школе, в 90-е гг. их разработчики столкнулись с серьезными трудностями. Многие из запланированных проектов остались нереализованными. Были упразднены Координационный совет, Управление гуманитарного образования. Свертывались программы по гуманитаризации и гуманитаризации образования. В условиях кризиса общества, образования, отсутствия финансирования образовательных программ со стороны государственных структур не удалось в полной мере осуществить переподготовку преподавателей общественных наук. В результате многие преподава-

тели-гуманитарии импровизировали, значительная часть читала основанные на прежней методологии курсы. Ситуация усугублялась проблемой нехватки молодых кадров, учебной и учебно-методической литературы. Одним из самых серьезных недостатков в процессе реформирования высшей школы явилось забвение одной из ее главных функций – воспитательной. У многих молодых людей произошла деформация понятий «патриот», «отечество», что чревато утратой нацией своей самобытности, национальной идентичности. Между тем, в современный период, когда меняется тип устройства общества, его духовные ценности (в том числе, моральные, поведенческие ориентиры), патриотическое сознание является важнейшим фактором консолидации общества. В конечном итоге это угрожает безопасности страны, поскольку патриотизм всегда является решающим фактором государственного развития, принижение которого приводит к утрате общей и личной ответственности за судьбу Родины. Одной из важнейших задач гуманитарного образования становится освоение фундаментальных ценностей, способных преодолеть кризис общественного сознания.

С начала XXI века начинается новый этап в модернизации образования, гуманитарного образования в высшей технической школе, в частности. Значимым событием явилось утверждение «Национальной доктрины образования в Российской Федерации», в которой ведущей задачей всего образовательного процесса становится «воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства». Образование было объявлено сферой национальной безопасности. Несмотря на ряд позитивных сдвигов пока еще нельзя говорить о том, что этот процесс удовлетворяет общество. Сравнительные преимущества России в сфере образования и фундаментальной науки определяются сегодня в основном потенциалом, накопленным в предыдущие десятилетия. Для того чтобы выйти на самые передовые позиции, нужно увеличить финансирование в 12 раз [4]. К числу факторов, тормозящих процесс модернизации науки и образования, следует отнести: отсутствие адекватного правового содержания; игнорирование правительством и властью в целом мнения образовательного сообщества; несоответствие системы профессионального образования структуре потребностей рынка труда; слабую интеграцию высшего образования с научной деятельностью и др. Нельзя определить как вполне сформировавшуюся и последовательную государственную политику в сфере образования.

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: Изд-во Центр гуманитарной литературы, 2004 год. – 23 с.

2. Куликова Н.В., Соломатин В.А., Филатова Т.В. Гуманитарный факультет в техническом университете. // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете. Труды 3-й международной Научно-практической конференции. – СПбГПУ, 2003. – С.15.

3. Московская государственная академия приборостроения и информатики. 70-летию образования МГАПИ. 60 – летию великой Победы. – М., 2005. – С. 78.

4. Плакий С.И. Качество высшего образования: инвестиция в интеллект // Высшее образование для XXI века. Научная конференция 22 – 24 апреля 2004 г. Пленарные заседания. – М.: Изд-во МосГУ, 2004.

5. Постановление Правительства РФ от 13.04.92 «О развитии гуманитарного образования в Российской Федерации», приказ Миннауки России 30.04.92 г. «О развитии гуманитарного образования в Российской Федерации».

6. Постановление Комитета по высшей школе Министерства образования России от 13.03.1992 г. «О введении многоуровневой структуры высшего образования в РФ», от 10.10.91 г. «О кадровом обеспечении преподавания гуманитарных наук» // Первоочередные меры по реализации программы переходного периода // Вестник образования, 1991. – №3. – С. 2-15.

7. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации, 2000. – № 11. – С. 5.

8. Топчий Л.В. Роль государственных образовательных стандартов в формировании интеллигентности социальных работников // Ученые записки РГСУ, – 2007. – № 4. – С. 40-48.

Должностная инструкция учителя как локальный нормативный акт образовательного учреждения

Ларюшкин Сергей Александрович, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, Jkl.85@mail.ru

Первого января 2015 года в силу вступил нормативно правовой документ «Профессиональный стандарт «Педагог»» (далее – Профстандарт), который принят приказом Минтруда России 18.10.2013 № 544н. В данном документе сказано, что его обязаны применять руководители образовательных организаций 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. Причем распространяется он на две профессии в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования – воспитатель и учитель. С учетом тех общественных отношений, которые регулирует Профстандарт, можно сказать, что данный документ является системообразующим механизмом направленный на повышения качества труда указанных выше педагогических работников.

Особого рассмотрения заслуживает роль Профстандарт в разработке должностной инструкции. Поскольку именно в этом документе указываются конкретные трудовые функции, которые должны выполнять учителя, воспитатели в образовательной организации. При этом, в Трудовом кодексе Российской Федерации отсутствует обязательность наличие должностной инструкции, как локального нормативного акта. Однако на государственном уровне все же признается значимость данного документа. Так, Письмо Роструда от 30.11.2009 № 3520-6-1 определяет должностную инструкцию как - внутренним организационно-распорядительным документом, содержащим конкретный перечень должностных обязанностей работника с учетом особенностей организации производства, труда и управления, а также его прав и ответственности. Известную сложность представляет и тот факт, что унифицированных форм должностной инструкции не существует. Законодателем не разработано, но на практике применяются два способа её оформления. Первый – как приложение к трудовому договору, второй способ – отдельным документом. Какой способ будет применяться у конкретного работодателя – решает сам работодатель. Причем подобное решение может быть принято как в целом по образовательной организации, так и по группе работников. У каждого из этих способов есть свои особенности. Если должностная инструкция принята как отдельный документ, то это локальный нормативный акт. Следовательно, в силу статьи 22 Трудового кодекса РФ, работодатель обязан лично ознакомить работника с данным документом под роспись. Если же подобного не было осуществлено, то применять какие либо меры дисциплинарного взыскания к работнику – не правомерно. Если должностную инструкцию оформлять приложением к трудовому договору, то следует оформлять её в двух экземплярах, как единый документ с трудовым договором. А это значит единая нумерация страниц, печати, подписи, прошивка и т.д. Ещё одним обязательным моментом, при избрании оформления должностной инструкции в данном виде, является обязательность согласования изменений трудовой функции с работником, что может вызвать определенные трудности. Например, если работник не согласен на изменение условий должностной инструкции

как части трудового договора, то подобного рода изменения производить нельзя, если же они произведены были – то это считается не законным и подлежит отмене. В то же время, спорной является и ситуация, когда должностная инструкция оформлена в виде отдельного документа, но при этом наблюдаются различия в трудовой функции с трудовым договором. Данный факт, может служить доказательством изменения трудовой функции, с последующими изменениями в смежных локальных нормативных актах.

В то же время, не смотря на отсутствия унифицированной формы должностной инструкции, Профстандарт ограничивает работодателя в возможном выборе трудовых функций для учителей и воспитателей. В обобщенном виде эти ограничения выглядят так. Трудовой функцией указанной категории работников могут быть только: первое - Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Второе - Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ. Так же ограничения распространяются и на именование должностей. Они должны называться именно учитель, воспитатель.

Вне зависимости от того, какой способ оформления должностной инструкции был выбран, дальнейшие шаги – это составление, согласование, утверждение инструкции, а так же процедура ознакомления работника с должностной инструкцией. Причем у каждого из этих шагов есть свои особенности.

Так, при составлении должностной инструкции следует исходить из того, что она является документацией по организационно-нормативному регулированию деятельности организации. В свою очередь это означает, что следует учитывать требования Постановления Госстандарта РФ от 03.03.2003 № 65-ст. И при составлении должностной инструкции основным документом, из которого следует брать нормы по направлению деятельности и будет Профстандарт.

Шаг согласования должностной инструкции уже во многом зависит от особенностей образовательной организации, от её устава. Так, если предусмотрены определенные государственно-общественные механизмы управления образованием – их следует выполнить. Например, в уставе может быть предусмотрено, что при разработке локальных нормативных актов и иных документов, затрагивающих интересы работников, следует учитывать мнение профсоюза (конкретного органа государственно-общественного управления образованием).

Шаг утверждения должностной инструкции, проходит с общим порядком ведения документов в образовательной организации. Руководитель образовательной организации ставит в верхнем правом углу гриф - УТВЕРЖДАЮ, а так же следует указать наименование должностного лица, подпись этого лица, фамилия лица, дата утверждения документа.

Шаг ознакомления работника с должностной инструкцией является критически важным. При отсутствии подобного ознакомления, в случаи конфликта, работодателю будет проблематично привлечь работника к дисциплинарной ответственности. Ознакомление работника с должностной инструкцией зависит от формы её оформления. Если она оформлена как часть трудового договора, то работник ставит подпись, что ознакомлен с данным документом одновременно с подписанием трудового договора. Если же должностная инструкция это отдельный документ, то лучше ознакомить с ней до подписания трудового договора. Причем подпись работника может стоять как на самой должностной инструкции, так и, например, в журнале ознакомления с локальными нормативными актами работодателя. Целесообразно будет указать так же и дату ознакомления с должностной инструкцией.

После выполнения указанных шагов, работодатель в дальнейшем обеспечивает сохранность должностной инструкции, причем порядок, способы, места хранения выбираются работодателем самостоятельно.

Муниципальный контроль в сфере образования

Мельник Тимур Евгеньевич, старший научный сотрудник Института законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, melnikte@gmail.com

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не закрепляет контрольные (надзорные) полномочия за органами местного самоуправления. Выделяется исключительно государственный контроль (надзор) в сфере образования. При этом в соответствии с Федеральным законом от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» органы местного самоуправления могут организовывать и осуществлять муниципальный контроль. Предметом муниципального контроля выступают требования, установленные муниципальными правовыми актами, принятыми по вопросам местного значения, а в случаях, если соответствующие виды контроля отнесены федеральными законами к полномочиям органов местного самоуправления, также муниципальный контроль за соблюдением требований, установленных федеральными законами, законами субъектов Российской Федерации (часть 1 статьи 17.1 указанного Федерального закона в редакции Федерального закона от 27.05.2014 № 136-ФЗ).

Возможность осуществления контрольных полномочий также предусмотрена Федеральным законом от 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля», в котором также уточняется предмет муниципального контроля – соблюдение юридическими лицами, индивидуальными предпринимателями требований, установленных муниципальными правовыми актами, а также требований, установленных федеральными законами, законами субъектов Российской Федерации, в случаях, если соответствующие виды контроля относятся к вопросам местного значения.

В сфере образования часть вопросов отнесена к вопросам местного значения и, соответственно, по данным вопросам могут приниматься муниципальные правовые акты, содержащие определенные требования.

Что касается муниципального контроля за соблюдением требований, установленных федеральными законами, законами субъектов Российской Федерации, то необходимо отметить следующее. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» муниципальный контроль за соблюдением требований, установленных федеральными законами, законами субъектов Российской Федерации, не предусмотрен. Предусматривается исключительно государственный контроль (надзор) в сфере образования (статья 93). Контрольными (надзорными) полномочиями наделяются федеральные органы государственной власти и органы государственной власти субъектов Российской Федерации (часть 1 статьи 93 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Соответственно, муниципальный контроль может осуществляться только за соблюдением муниципальных правовых актов, принятых по вопросам местного значения в сфере образования.

Таким образом, органы местного самоуправления могут осуществлять муниципальный контроль в сфере образования. Но должны быть обеспечены следующие условия: 1) такой контроль возможен за соблюдением требований муниципальных правовых актов, принятых по вопросам местного значения; 2) муниципальный контроль не

может дублировать и подменять государственный контроль (надзор) в сфере образования.

К отношениям, связанным с осуществлением муниципального контроля, организацией и проведением проверок юридических лиц, индивидуальных предпринимателей, применяются положения Федерального закона от 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля» (часть 2 статьи 17.1 Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»). Федеральным законом 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля», в частности, предусмотрено, что к полномочиям органов местного самоуправления, осуществляющих муниципальный контроль, относится, в том числе разработка административных регламентов осуществления муниципального контроля в соответствующих сферах деятельности (пункт 2 части 2 статьи 6).

Принятие муниципальных правовых актов, регламентирующих муниципальный контроль в сфере образования, не носит повсеместного характера. В масштабе Российской Федерации незначительное число муниципальных образований приняли акты, регламентирующие отношения по поводу осуществления муниципального контроля в сфере образования. Возможно, это обусловлено тем, что прямо муниципальный контроль в сфере образования в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не выделяется и отсутствует обязанность по принятию соответствующих правовых актов.

Вместе с тем, можно предположить, что после изменения редакции части 1 статьи 17.1 Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», расширяющей возможности муниципального контроля (см. выше), вопрос о регламентации муниципального контроля в сфере образования, о форме муниципальных правовых актов, их предмете в этой части приобретет актуальность.

Следует подчеркнуть, что регламентация отношений по осуществлению контроля в сфере образования на муниципальном уровне не является обязательной. Но такую возможность законодательство допускает при соблюдении указанных выше условий.

Пока же прослеживается весьма противоречивая практика принятия муниципальных правовых актов о муниципальном контроле в сфере образования.

С одной стороны, в тех муниципальных образованиях, в которых такие муниципальные акты были приняты, их отменяют. Таким образом, органы местного самоуправления стремились привести свои акты в соответствие с требованиями Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», выделяющим только государственный контроль (надзор) в сфере образования.

С другой стороны, ряд муниципальных образований посчитали возможным осуществлять контрольные полномочия в сфере образования. При этом необходимо акцентировать внимание на следующих моментах.

Во-первых, не всем муниципальным образованиям удастся выдержать требования, при которых возможно принятие муниципальных правовых актов, регламентирующих осуществление контроля в сфере образования, т.е. допускается нарушение федерального законодательства. Так, недопустимой следует признать регламентацию проведения контроля при проведении государственной аккредитации образовательной деятельности на уровне муниципальных правовых актов (см. постановление администрации города Сочи от 26.07.2013 № 1740 «Об утверждении административного регламента исполнения муниципальной функции «Организация проведения государственной аккредитации муниципальных общеобразовательных учреждений»).

Во-вторых, практически отсутствуют муниципальные правовые акты в сфере образования, принятые в развитие части 1 статьи 17.1 Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», что и понятно, учитывая еще небольшой срок, прошедший с момента вступления в силу соответствующих положений (май 2014 года).

В-третьих, распространенной является практика включения органов местного самоуправления в контрольные отношения в сфере образования через осуществление так называемого учредительского контроля, т.е. контроля осуществляемого ими как учредителями муниципальных образовательных организаций (бюджетных или автономных учреждений).

Еще один вопрос, заслуживающий внимания, это часто встречающееся на практике смешение органами местного самоуправления контрольных и иных полномочий в сфере образования. В частности, органы местного самоуправления принимают акты о контроле за соблюдением права обучающихся на образование. Как показывает анализ таких актов, они в основном регламентируют отношения по поводу отчисления из образовательных организаций несовершеннолетних обучающихся. Но в данном случае, органы местного самоуправления не реализуют контроль в понимании Федерального закона «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля», так как не проверяется соблюдение каких-либо требований.

Таким образом, муниципальный контроль в сфере образования следует рассматривать как факультативную функцию органов местного самоуправления. Законодательство допускает возможность такого контроля, соответственно, и возможно принятие муниципальных правовых актов по этому вопросу. При этом такие акты не должны быть направлены на регулирование осуществления проверок за соблюдением требований законодательства, так как это относится к предмету государственного контроля (надзора).

Исполнение бюджетного послания президента РФ В.В. Путина о внедрении эффективного контракта для работников образования

Мотолов Николай Фёдорович, учитель информатики ГБОУ СОШ № 128, магистрант кафедры УОС МПГУ, г. Москва, e-mail: motolove-13@yandex.ru

С момента внедрения в сферу образования понятия «эффективный контракт» прошло 2,5 года. Каковы предварительные итоги введения эффективного контракта в сферу труда педагогических работников?

В бюджетном послании Президента РФ Федеральному собранию от 28.06.2012 «О бюджетной политике в 2013 - 2015 годах» Президента РФ В.В. Путин отмечал, что «эффективный контракт» должен быть положен в основу программы поэтапного совершенствования оплаты труда в бюджетной сфере. Повышение оплаты труда «должно быть увязано с качеством работы конкретных специалистов и качеством предоставляемых государственных и муниципальных услуг». «Для этого необходим переход на механизм так называемого эффективного контракта. Это означает, что зарплата специалиста будет зависеть не только от пребывания на рабочем месте, даже не столько от пребывания на рабочем месте, а от эффективности его работы» [1].

В чем сейчас выражается эффективность работы?

Термины «эффективность работы», «эффективный контракт» пришли в сферу трудовых отношений из экономической теории. В трудовом законодательстве термин «эффективный контракт» не применяется, а используется понятие «трудовой договор» (в сфере государственной службы – «служебный контракт»). Смысл «эффективного контракта» как экономической категории состоит в установлении трудовым договором взаимовыгодных условий как для работодателя, так и для конкретного работника.

С юридической точки зрения «эффективный контракт» можно кратко определить как детальное, в тексте трудового договора, регулирование и нормирование труда, обеспечивающие повышение качества работы и повышение благ, получаемых работником от выполнения этой работы, как материальных (зарплата), так и нематериальных (престиж, удобный режим работы и т.п.).

В целях реализации Бюджетного послания Президента Российской Федерации о бюджетной политике в 2012 - 2014 годах; Бюджетное послание Президента Российской Федерации о бюджетной политике в 2013 – 2015 годах и Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» Правительством Российской Федерации была разработана соответствующая Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях. В ней предусматривалось не только создание нормативно-правовой основы для реализации эффективного контракта, но и постепенный переход на новое содержание трудовых договоров с работниками бюджетной сферы.

В настоящее время можем отметить, что этап по созданию нормативных основ для реализации указанной Программы пройден. В ряде образовательных организаций (высшие учебные заведения, учреждения дополнительного образования) начата работа по переформированию трудовых договоров в связи с введением в них эффективного контракта. В настоящее время реализуется второй этап (2014-2015 г.) этой Программы. Он связан с актуализацией (разработкой) показателей эффективности деятельности работников образовательных организаций. Эти показатели должны отражать зависимость оплаты труда педагогических работников от качества предоставляемых ими государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ). В этих целях полезно соотнести виды педагогической деятельности, временные затраты на них с уровнем осуществления этих видов деятельности непосредственно в образовательной организации (Табл.).

Таблица. Соотношение видов педагогической деятельности с уровнем использования их непосредственно в образовательной организации

Вид деятельности	Доля рабочего времени	Степень использования в учреждениях
Преподавательская	40-50 %	В полной мере по плану деятельности организации
Внеурочная педагогическая деятельность (экскурсии, подготовка обучающихся к участию в конкурсах, индивидуальная работа с обучающимися и др.)	12-15 %	Может быть выше. Требуется развития, увеличения времени, привлечения всех категорий педагогических работников
Методическая работа (ведение кабинета; подготовка дидактических материалов; проверка тетрадей и др.)	25-30 %	Достаточная степень использования. В соответствии с планом деятельности организации
Организационно-педагогическая деятельность (участие в педагогическом, методическом советах, работа в комиссиях, участие в совещаниях; повышение квалификации; самообразование, участие в конференциях, семинарах, выставках; подготовка публикаций)	10-15%	Слабая степень использования. Требуется развития в части повышения квалификации, самообразования и развития педагогических работников
Взаимодействие с семьей обучающегося,	2-10 %	Очень низкая степень ис-

организация и проведение родительских собраний		пользования. Требуется совершенствования, поиска новых форм работы
--	--	--

В данной таблице указаны основные виды работы педагога в образовательной организации. Основная часть его рабочего времени направлена на осуществление преподавательской деятельности, подготовку к учебному процессу и самообразование. Эти виды деятельности составляют примерно 75-90% рабочего времени. Педагог общеобразовательного учреждения значительную долю рабочего времени тратит также на внеучебную деятельность и взаимодействие с семьей учащегося. Эти виды деятельности педагога и подлежат оплате.

Если исходить из основной цели эффективного контракта - повышение качество работы, то перед педагогом стоит задача - качественно выполнять все виды работы, которые входят в его функциональные обязанности. В качестве примера рассмотрим результаты введения новых систем оплаты труда учителей.

В настоящее время в Российской Федерации широко применяются две модели формирования оплаты труда учителей.

Первая модель «Ученико-час» – внедрена в 25 субъекта РФ. Она состоит из следующих компонентов:

1. Базовая часть (оклад исходя из нормы рабочего времени учителя - 18 часов в неделю);
2. Компенсационные выплаты (классное руководство, проверка тетрадей и др.)
3. Стимулирующая часть (используется из 30% части фонда заработной платы организации и начисляется педагогу за достижения обучающихся, достижения самого учителя).

Вторая модель «Базовый оклад» – применяется в 58 субъектах РФ и содержит следующие компоненты: Базовая часть (оклад исходя из продолжительности рабочей недели учителя – 36 часов в неделю); Повышающие коэффициенты за специфику работы (классное руководство, проверка тетрадей и др.). Стимулирующая часть (используется из 30% части фонда заработной платы организации и начисляется педагогу за достижения учащихся, достижения самого учителя, интенсивность его работы (кол-во обучающихся) и т.п.).

Базовый оклад устанавливается с учетом квалификационной группы, к которой относится должность педагога [4] и повышающего коэффициента за наличие у педагога квалификационной категории (высшая, первая), и составляет от 60 до 65% его заработной платы. Остальные 40-35% заработной платы педагога составляют компенсационные и стимулирующие выплаты соответственно [2]. При установлении компенсационных выплат учитывают особенности контингента учащихся, с которыми работает педагог (дети с ОВЗ, с девиантным поведением и др.). Стимулирующие выплаты устанавливаются с учетом региональных повышающих коэффициентов, вошедших в систему оплаты труда руководителей, а также с учетом вариативных коэффициентов, устанавливаемых организацией самостоятельно для оценки участия работника в достижении целей ее деятельности.

Отраслевая специфика системы оплаты труда в бюджетных учреждениях позволяет учителям зарабатывать больше, при условии повышения ими своей квалификации или при получении ими высшего образования.

Система оплаты труда педагогов регулируется принимаемым в организации Положением, которое разрабатывается с учетом рекомендаций, утвержденных постановлением Правительства РФ от 05.08.2008 № 583 и Едиными рекомендациями по установлению на федеральном, региональном и местном уровнях систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений на 2014 год [5].

Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда указывает на то, что в отношении каждого работника должны быть уточнены и конкретизированы его трудовая функция, показатели и критерии оценки эффективности деятельности, установлен размер вознаграждения, а также размер поощрения за достижение коллективных результатов труда [3]. На данный момент именно в этой области ведется работа по улучшению условий трудового договора (эффективного контракта).

1. Бюджетное послание Президента РФ Федеральному собранию от 28.06.2012 «О бюджетной политике в 2013 - 2015 годах» // СПС «КонсультантПлюс».

2. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» // Российская газета, № 102, 09.05.2012.

3. Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 № 2190-р «Об утверждении Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012 - 2018 годы» // СПС «КонсультантПлюс».

4. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 05.05.2008 № 216н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования» // Российская газета, № 113, 28.05.2008.

5. Единые рекомендации по установлению на федеральном, региональном и местном уровнях систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений на 2015 год» утв. решением Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений от 24.12.2014, протокол № 11 // Российская газета, № 1, 12.01.2015.

6. Долгий В.И. Повышение конкурентоспособности государства как работодателя на основе внедрения механизма эффективного контракта // URL: <http://www.myshared.ru/slide/762627/>, 14.01.2015.

7. Михалкина Е.В., Алешин В.А. Эффективный контракт как институт социально-трудовых отношений в сфере высшего образования // *Terra Economicus*, 2013. – Т. 11. – №3. – С. 95.

Аутсорсинговые услуги как возможность повышения эффективности деятельности образовательных организаций

Пузаткин Олег Викторович, методист ГБОУ ГМЦ ДОгМ, г. Москва; e-mail: puzatkinoleg@mail.ru

«В современном обществе одной из актуальных является задача формирования экономики знаний, основными ресурсами которой являются инновационная деятельность, современные технологии производства и новое знание»[7]. Поэтому одним из инструментов повышения качества образовательных услуг, оптимизации затрат и управления может выступать аутсорсинг ресурсов системы образования.

Главной целью работы образовательной организации является обеспечение качественного предоставления образовательной услуги обучающимся. Учебно-воспитательный процесс сопровождается также и услугами «узких специалистов», таких как психологи, логопеды, социальные педагоги, музыкальные работники, функций которых также является работа с детьми. Однако оказание образовательной услуги невозможно и без целого ряда вспомогательных (непрофильных) функций, которые связаны как с обеспечением основного процесса образования, так и с содержанием здания и прилегающей к нему территории.

«Чем рациональнее руководитель организует исполнение непрофильных для системы образования функций, тем больше ресурсов он сможет направить на образовательный процесс. Это главное правило нормативно-подушевого финансирования: сэкономленные в результате эффективной хозяйственной функции средства остаются в учреждении» [2].

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не содержит строгого требования о том, что все, что отнесено к компетенции образовательной организации, она должна реализовывать самостоятельно. В связи с этим актуальным является привлечение внешних поставщиков услуг на возмездной основе для осуществления определенных непрофильных функций образовательной организации (аутсорсинг).

«...Аутсорсинг(Outsourcing) – поиск ресурсов во внешней среде организации. Организационное решение о передаче на договорной основе непрофильных функций (процессов, направлений деятельности) сторонним организациям, которые обладают соответствующими техническими и/или управленческими знаниями и средствами в какой-либо области» [1].

Аутсорсинг как модель управления позволяет оптимизировать функционирование образовательных организаций посредством сосредоточения деятельности на главном направлении – образовательном процессе и образовательных технологиях, а для поддержания вспомогательных видов деятельности использовать ресурсы специализированных организаций, поставщиков услуг аутсорсинга.

Большинство работ посвященных опыту использования аутсорсинга раскрывают его применительно к производственной сфере, информационным технологиям, бизнес – процессам [3, 6, 7]. Тем не менее, применение аутсорсинга как современной модели управления в социальной сфере, а в частности в образовании, имеет большой потенциал повышения эффективности использования ресурсов.

Обобщает опыт применения аутсорсинга в сфере образования Л.А. Гаджиева. Она описывает технологию передачи аутсорсеру (внешнему исполнителю) таких услуг и работ как: организации питания, стирка белья в ДОУ, охрана и обслуживание зданий и сооружений, клининговые услуги, бухгалтерский учет.

М.М. Мусарский, Е.Д. Платонова рассматривают аутсорсинг как один из инструментов повышения качества образовательных услуг и выделяют следующие его функции в управлении образовательной организацией [5]. В частности под *функцией развития* они понимают направленность усилий организаторов образовательного процесса на повышение качества предоставляемых образовательных услуг.

Функцию перераспределения имеющихся ресурсов они определяют как централизацию интеллектуальных, материальных, финансовых, технологических ресурсов школы на разработке и использовании эффективных образовательных технологий и привлечение ресурсов поставщиков услуг к выполнению неосновных видов деятельности.

К видам аутсорсинговых услуг в сфере образования эти авторы относят: высококвалифицированные работы, которые требуют экспертного уровня качества их выполнения и привлечения большого числа высококвалифицированных специалистов; высококвалифицированные работы, выполнение которых необходимо для нормального функционирования школы, но их загрузка в течение полного рабочего дня не всегда возможна; невысокооплачиваемые и малопрестижные работы.

Образовательный аутсорсинг является средством, влияющим на эффективность деятельности образовательной организации, позволяет повысить ее конкурентоспособность, используя все имеющиеся ресурсы и возможности внешней среды. Образовательный аутсорсинг, направленный на формирование профессиональных компетенций обучающихся и повышение качества подготовки выпускников школ в сфере рабочих профессий, может быть одним из инструментов повышения эффективности деятельности школы.

Данный опыт анализируется и обобщается В.Н. Кормаковой и представлен на примере прохождения производственной практики учащимися старших классов, обучающихся в межшкольном учебном комбинате г. Белгорода. Занятия проводились сотрудниками учебного комбината, делегированными для обучения в условиях произ-

водства. В результате такого взаимовыгодного сотрудничества образовательного учреждения и учебного комбината 64% обучающихся пожелали связать свою будущую профессиональную деятельность и карьеру с практическими навыками, освоенными на предприятии.

В данном конкретном случае причиной использования услуг аутсорсеров стало сосредоточение ресурсов и условий на вопросах повышения уровня качества подготовки выпускников к сфере трудовых профессий посредством частичной передачи функций и взаимовыгодного сотрудничества с партнерами. «Таким образом, складываются следующие стратегические направления образовательного аутсорсинга для средних школ: участие в прогнозировании и мониторинге рынка труда, в формировании перечней начальной профессиональной подготовки школьников (формирование регионального кадрового заказа); разработка процедур оценивания итогового качества профильного обучения, начальной профессиональной подготовки старшеклассников в общеобразовательных школах и в учреждениях дополнительного образования; формирование общественного мнения о качестве образования; участие в разработке и реализации образовательных проектов (формирование имиджа образовательного учреждения)» [4].

1. Решение Совета глав правительств СНГ «О Межгосударственной программе инновационного сотрудничества государств-участников СНГ на период до 2020 года», принято в г. Санкт-Петербурге 18.10.2011 // СПС «КонсультантПлюс».

2. Гаджиева Л.А. Передача непрофильных функций на аутсорсинг образовательным учреждениям г. Перми как способ повышения эффективности их деятельности // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2012. – № 2, – С. 174-182.

3. Грибова Ю.Н., Боговиз А.В. Аутсорсинг как фактор повышения эффективности деятельности промышленных предприятий. // URL: <http://journal-aael.intelbi.ru/main/wp-content/uploads/.pdf>, 21.01.2015

4. Кормакова В.Н. Образовательный аутсорсинг в системе управления процессом самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – №1.

5. Мусарский М.М., Платонова Е.Д. Аутсорсинг неосновных видов деятельности образовательной организации как инструмент повышения эффективности управления ресурсами // Экономика образования. – 2013. – № 1, С.117-121.

6. Рудая И.Л. Аутсорсинг: методология и практика: монография – Самара: Универсгрупп, 2009. – С. 6.

7. Табулов М.Ф. Формирование организационно-экономического механизма аутсорсинга эксплуатационно-хозяйственной деятельности университета: дис. ... канд.экон.наук: - М., 2011. – 157 с.

8. Юрьев С.В. Аутсорсинг как элемент современных экономических отношений в РФ. – СПб., 2012. – 165 с.

Правовое регулирование государственных закупок в образовательных учреждениях: административная ответственность должностных лиц.

Рахметов Рустам Рафалович, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, e-mail: NSOH2@yandex.ru

Если еще совсем недавно такие понятия как «госзакупки», «закупки» «тендер», «электронные аукционы», «контрактная система» были в обиходе только сферы, касающейся бизнеса, то сегодня эти термины прочно вошли в жизнь современного образовательного учреждения. Основным документ, который регулирует отношения в

данной сфере это Федеральный закон от 05.04.2013 № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» (далее - Закон о контрактной системе). Конечно, данный документ актуален в первую очередь для казённых и бюджетных образовательных учреждений, а закупки у автономных и частично у бюджетных регламентируются Федеральным законом от 18.07.2011 № 223-ФЗ «О закупках товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц» (далее – Федеральный закон № 223). В этой статье мы не будем рассматривать положения всех законов, об этом уже много написано, тем более образовательные учреждения уже работают по данной системе закупок. Наиболее интересным для руководителей образовательных организаций оказался вопрос регулирующий ответственность должностных лиц за нарушение законодательства о размещении заказов. Необходимо признать, что в этом вопросе наши законодатели преуспели. На сайте института госзакупок (www.roszakupki.ru) опубликована таблица «Составы административных правонарушений в сфере закупок товаров, работ, услуг, для обеспечения государственных и муниципальных нужд» на девятнадцати страницах! Кроме этого многие заметили очень интересную деталь: закон затруднен для исполнения, но почти идеален для контроля! Изобилует бесчисленными цифрами – сроками в календарных и рабочих днях, пороговыми и другими величинами. Запутаться в этих цифрах может даже профессионал, что уж говорить о педагогах! Кстати, во многих международных стандартах закупок вообще нет ни одной цифры. Тем не менее, это международно признанные стандарты закупок. Но обо всём по порядку.

Статья 107 Закона о контрактной системе устанавливает ответственность за нарушение законодательства Российской Федерации и иных нормативных правовых актов о контрактной системе в сфере закупок, несут дисциплинарную, гражданско-правовую, административную, уголовную ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации. Что же касается нарушений Федерального закона № 223-ФЗ, несмотря на наличие в нем нормы (ст. 7), согласно которой за нарушение требований данного закона и иных принятых в соответствии с ним нормативных правовых актов РФ виновные лица несут ответственность в соответствии с законодательством РФ, фактически меры ответственности в законодательстве не были установлены. Все изменилось с вступлением в силу 16.05.2014 Федерального закона от 05.05.2014 № 122-ФЗ «О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях». Указанным нормативным актом предусмотрена ответственность за некоторые нарушения

Исходя из ч. 1 ст. 2.1 КоАП РФ административным правонарушением признается противоправное, виновное действие (бездействие) физического или юридического лица, за которое КоАП РФ установлена административная ответственность. Кроме того, административная ответственность налагается на должностное лицо в случае совершения им правонарушения в связи с неисполнением либо ненадлежащим исполнением своих служебных обязанностей. Напомним, что предметом регулирования Закона о контрактной системе являются отношения, направленные на обеспечение государственных и муниципальных нужд в целях повышения эффективности, результативности осуществления закупок товаров, работ, услуг, обеспечения гласности и прозрачности осуществления таких закупок, предотвращения коррупции и других злоупотреблений в сфере таких закупок. Следовательно, объектом административных правонарушений, ответственность за совершение которых предусмотрена ст. ст. 7.29 - 7.32, ч. 7 ст. 19.5, ст. 19.7.2 КоАП РФ, являются отношения, связанные с обеспечением государственных и муниципальных нужд в товарах, работах, услугах. Должностное лицо - должностное лицо заказчика, должностное лицо уполномоченного органа,

должностное лицо уполномоченного учреждения исходя из вида и способа централизации, а также функций, переданных при централизации. В соответствии с примечаниями к ст. 2.4 КоАП РФ под должностным лицом понимается лицо, постоянно, временно или в соответствии со специальными полномочиями осуществляющее функции представителя власти, то есть наделенное в установленном законом порядке распорядительными полномочиями в отношении лиц, не находящихся в служебной зависимости от него, а равно лицо, выполняющее организационно-распорядительные или административно-хозяйственные функции в государственных органах, органах местного самоуправления, в государственных и муниципальных организациях.

К должностным лицам, привлекаемым к административной ответственности (ст. 2.4 КоАП РФ) за нарушение законодательства в сфере размещения заказов на поставку товаров (работ, услуг) для государственных (муниципальных) образовательных организаций, относятся члены комиссии (конкурсной, аукционной, единой) по размещению заказа, контрактные управляющие, работник контрактной службы, совершившие административные правонарушения, предусмотренные статьями 7.29 - 7.32, частями 7, 7.1 статьи 19.5, статьями 19.7.2 КоАП РФ. Срок давности привлечения к административной ответственности за нарушение законодательства о размещении заказов не превышает одного года (ч. 1 ст. 4.5 КоАП РФ).

Таким образом, к должностным лицам, привлекаемым к административной ответственности, относятся и члены комиссии (конкурсной, аукционной, единой) по размещению заказа. Заказчик должен включить в состав комиссии преимущественно лиц, прошедших профессиональную переподготовку или повышение квалификации в сфере закупок, а также лиц, обладающих специальными знаниями, относящимися к объекту закупки (ст. 39. ч. 5. Закона о контрактной системе). В Законе о контрактной системе не установлены конкретные требования к числу членов комиссии, обладающих профессиональными знаниями в сфере закупок или знаниями об объекте закупок, но целесообразно, чтобы комиссия на 50% или более состояла из лиц, обладающих указанными знаниями. Где взять таких специалистов то же большой вопрос. Естественно членами комиссии становятся в основном педагоги, которые должны определить поставщика, утвердить начальную максимальную цену контракта и т.д. Обязательно все решения комиссии оформляются протоколом и подписываются членами комиссии. Этим достигается прозрачность и открытость проведения госзакупок. Теперь уже руководитель не сможет по-тихому провести какой-либо лот мимо коллег. Но желающих работать в комиссии не так много. Работа осуществляется на общественных началах, а от штрафов их никто не освобождал.

Порядок привлечения к административной ответственности за нарушение законодательства о размещении заказов в связи с вступлением в силу Федерального закона от 28.12.2013 № 396-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» разъяснен ФАС России в Письме от 23.01.2014 № ИА/2111/14 «По вопросу применения норм Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях при привлечении лиц к административной ответственности за нарушения, допущенные при размещении заказов». В частности, ФАС отмечает, что согласно ч. 1 ст. 1.7 КоАП РФ лицо, совершившее административное правонарушение, подлежит ответственности на основании закона, действовавшего во время совершения административного правонарушения.

В соответствии с указанной нормой лицо подлежит привлечению к административной ответственности по нормам КоАП РФ, действовавшим на момент совершения им такого правонарушения, вне зависимости от времени выявления признаков состава административного правонарушения в сфере размещения заказов (до или после 01.01.2014). Учитывая изложенное, в случае если нарушение законодательства о размещении заказов совершено до 01.01.2014, должностному лицу при выявлении

такого нарушения необходимо применять нормы КоАП РФ в редакции, действовавшей до 01.01.2014. В случае если нарушение законодательства РФ о размещении заказов совершено после 01.01.2014, должностному лицу необходимо применять нормы КоАП РФ в редакции, действующей с 01.01.2014.

Согласно ч. 2 ст. 1.7 КоАП РФ закон, смягчающий или отменяющий административную ответственность за административное правонарушение либо иным образом улучшающий положение лица, совершившего административное правонарушение, имеет обратную силу, то есть распространяется и на лицо, которое совершило административное правонарушение до вступления такого закона в силу и в отношении которого постановление о назначении административного наказания не исполнено. В свою очередь, закон, устанавливающий или отягчающий административную ответственность за административное правонарушение либо иным образом ухудшающий положение лица, обратной силы не имеет.

Следовательно, в связи с изменением законодательства, регулирующего отношения, связанные с обеспечением государственных и муниципальных нужд в товарах, работах, услугах за счет средств соответствующих бюджетов, должностному лицу при рассмотрении вопроса о возбуждении дела об административном правонарушении или продолжении такого производства необходимо установить обстоятельства, смягчающие, отягчающие либо исключающие административную ответственность, учитывая следующую последовательность действий.

В случае если санкция, предусмотренная нормами КоАП РФ в редакции, действующей после 01.01.2014, улучшает положение лица, совершившего такое правонарушение (размер штрафа меньше установленного нормами КоАП РФ в редакции, действовавшей до 01.01.2014), к указанному лицу применяется санкция, предусмотренная нормой КоАП РФ в редакции, действующей после 01.01.2014. В случае если положение лица ухудшается, применяется норма КоАП РФ в редакции, действовавшей до 01.01.2014.

Руководителям образовательных организаций необходимо обратить особое внимание на организацию закупок в своей организации т.к. основными целями принятия законов в сфере госзакупок явились сохранение административной ответственности, предупреждение совершения административных правонарушений при осуществлении закупок для обеспечения государственных или муниципальных нужд, а также ужесточение ответственности за ряд совершаемых правонарушений. Как считают законодатели увеличение санкций и ужесточение ответственности за указанные деяния должно положительно сказаться на соблюдении требований законодательства, привести к уменьшению коррупции в сфере размещения заказов для государственных и муниципальных нужд, увеличению конкуренции на торгах и при проведении запросов котировок. Как это будет выглядеть на практике, покажет время.

Профессиональная подготовка педагога дополнительного образования к работе в сфере менеджмента дополнительных образовательных программ в области искусства

Сахнова Ирина Владимировна, к.п.н., доцент, и.о. заведующего кафедрой эстрадно-джазового искусства в образовании МПГУ, iv.sakhnova@mpgu.edu

Реформы отечественного образования последних двух десятилетий, изменение его нормативной базы, социально-экономическая нестабильность современного общества, – всё это привело к смене образовательных парадигм не только в общем и профессиональном, но также и в дополнительном образовании.

Необходимо отметить, что процессы модернизации порождают в профессиональном обществе учреждений дополнительного образования чаще всего негативные реакции и оценки. Однако нежелание изменить траекторию профессио-

нальной деятельности, в том числе и административной, обусловлено, в первую очередь, психологической и профессиональной неготовностью к ведению деятельности в новых социально-экономических условиях. Данное обстоятельство сильно замедляет процесс инноваций сферы дополнительного образования, снижает его эффективность. В данном контексте представляется крайне актуальным пересмотр содержания профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования, и, в первую очередь, внедрение новых образовательных технологий подготовки и переподготовки управленческих кадров для сферы дополнительного образования, наделённых не только знаниями, умениями и навыками педагогической работы, но и обладающих профессиональными компетенциями в области менеджмента.

Совмещение обязанностей педагога и администратора в сфере дополнительного образования является устоявшейся тенденцией. Как правило представители администрации учреждений дополнительного образования не получают специальной подготовки в области менеджмента и переходят на руководящие посты из сферы музыкальной (художественной) педагогики и образования, сохраняя за собой статус педагога и совмещая на практике два направления профессиональной деятельности.

При этом необходимо отметить, что в процессе своего, например, профессионального музыкального или музыкально-педагогического образования данные представители администрации учреждений дополнительного образования всё же получают основы знаний из области экономики, права, а иногда и менеджмента.

Анализ актуальных учебных планов и основных образовательных программ высшего музыкального и музыкально-педагогического образования ведущих вузов искусства и культуры г. Москвы позволяет сделать вывод о том, что ни один из вузов не реализует программы подготовки менеджеров сферы дополнительного образования. Так Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского в рамках программ музыкально-исполнительской и музыкально-теоретической подготовки не предусматривает специальных дисциплин в области менеджмента, а направление 080200.62 – Менеджмент (профиль – Продюсирование музыкального искусства) предполагает иной аспект подготовки управленцев сферы музыкального искусства и культуры. Учебные планы направлений музыкально-исполнительской подготовки, разработанные Российской академией музыки им. Гнесиных (далее – РАМ им. Гнесиных), в целом также не предполагают изучение студентами каких-либо дисциплин в области менеджмента. Лишь учебный план по направлению 53.03.01 – Музыкальное искусство эстрады (профиль — Инструменты эстрадного оркестра) включает дисциплину «Маркетинг концертной деятельности», что опять-таки может говорить о продюсерском аспекте профессиональной подготовки музыканта или педагога-музыканта в области эстрадно-джазового искусства и образования. Продюсерская подготовка реализуется РАМ им. Гнесиных и по направлению подготовки бакалавров и специалистов: 080200.62 – Менеджмент (профиль – Продюсерство исполнительского искусства) и 55.05.04 – Менеджмент (профиль – Продюсерство). Данные направления подготовки не конкретизированы на подготовке менеджеров для сферы дополнительного образования, однако не исключено, что выпускники данного вуза могут занимать управленческие должности в рассматриваемой сфере.

В Московском государственном университете культуры и искусств основная образовательная программа и учебный план реализуются по направлению 071600.62 Музыкальное искусство эстрады (профиль — Инструменты эстрадного оркестра). Предполагаемая в программе дисциплина «Менеджмент культуры

является дисциплиной по выбору студента и не может обеспечивать фундаментальную подготовку бакалавра музыкального искусства эстрады в области менеджмента и, тем более, менеджмента в сфере образования. Подобная ситуация наблюдается и в учебных планах музыкально-исполнительского и музыкально-теоретического направлений профессиональной подготовки Московского государственного института музыки им. А.Г. Шнитке, которые также предполагают курс «Менеджмент в области музыкальной культуры» в качестве дисциплины по выбору.

Анализ основных образовательных программ ведущих музыкальных вузов страны позволяет сделать вывод о том, что если дисциплины из области менеджмента и изучаются в вузе студентами-музыкантами — будущими педагогами-музыкантами, то этот процесс носит весьма поверхностный характер и направлен на повышение общекультурного и общепрофессионального уровня студентов.

Кафедрой эстрадно-джазового искусства в образовании Московского государственного педагогического университета (далее – МПГУ) в 2014 году было проведено социологическое исследование о проблемах менеджмента учреждений дополнительного образования в области культуры и искусства. В исследовании принимали участие административные работники (руководители, заместители руководителей, заведующие отделами и др.) детских музыкальных школ и школ искусств, центров досуга, домов творчества, клубных систем учреждений дополнительного образования г. Москвы, реализующих дополнительные образовательные программы в области искусства. Результаты исследования показали, что из пятидесяти респондентов 100% не имеют специального образования в области менеджмента; 92% опрошенных специалистов никогда не проходили никаких специализированных курсов и курсов повышения квалификации, не принимали участия в специальных семинарах и конференциях, посвящённых вопросам управления в сфере дополнительного образования. 74% опрошенных – осознают, что имеющегося у них опыта практической административной деятельности в современных условиях функционирования дополнительного образования, без привлечения специальных знаний, умений и навыков из области современного менеджмента, недостаточно и хотели бы получить дополнительное образование в данной области [2].

Более 64% руководителей учреждений дополнительного образования в области искусства считают необходимым повышение компетентности выпускников музыкальных факультетов вузов по вопросам менеджмента образования, управления образовательным процессом, развития инновационных систем [2].

Отметим, что в целом проблема инновационных подходов к образованию и профессиональной подготовке будущих менеджеров достаточно широко освещается в современной науке и образовании. Однако сфера менеджмента образования в области культуры и искусства пока исследована недостаточно. Теоретический анализ особенностей менеджмента в сфере художественного образования незначителен, в то время когда в практике учреждений дополнительного образования наблюдается интенсивное привлечение на административные должности специалистов (профессиональных менеджеров), не имеющих профильного образования. Незнание специфики сферы дополнительного образования в области искусства снижает эффект оптимизации управления таких образовательных организаций [2].

Именно поэтому, представляется целесообразным изменение подхода к организации профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования, в частности подготовки педагога дополнительного образования на музыкальных факультетах педагогических вузов. В данном контексте, как нам представляется,

в рамках направления 050100.62 – Педагогическое образование, профиль – Дополнительное музыкальное образование в области эстрадно-джазового искусства, возможно совмещение двух образовательных профилей: уже существующего и профиля «Менеджмент дополнительных образовательных программ в области искусства». В данном случае интеграция целей и задач обозначенных профилей позволит повысить качество профессиональной подготовки педагога дополнительного образования в свете актуальных тенденций реформирования образовательной системы. Это максимально приблизит образовательный процесс к практике учреждения дополнительного образования, повысит эффективность построения инновационной модели педагога дополнительного образования нового поколения, обладающего не только набором специальных педагогических компетенций, но успешно совмещающего педагогическую деятельность с управлением данным процессом.

Одной из попыток решения данной проблемы является построение образовательных программы по направлению 050100.62 – Педагогическое образование профиля «Менеджмент дополнительных образовательных программ в области искусства» на основе действующих в сфере педагогического образования федеральных государственных образовательных стандартов.

Таким образом, можно предположить, что педагогическая, культурно-просветительская и научно-исследовательская деятельность педагога дополнительного образования в рамках образования, воспитания и развития, а также образовательных систем, как объектов его профессиональной деятельности в социально-культурной образовательной среде должна быть подготовлена предшествующим профессиональной деятельности образовательным процессом. И если данная деятельность педагога-музыканта в рамках процессов образования и воспитания как объектов профессиональной деятельности достаточно эффективно обеспечивается существующими программами профессиональной подготовки, то эффективность профессиональной деятельности в рамках образовательных систем как объекта данной деятельности на данный момент всё ещё вызывает сомнение.

В ФГОС ВПО по указанному направлению также определяет профессиональные задачи организации образовательного и культурного пространства. Анализ компетенций, определяемых ФГОС ВПО и Основной образовательной программой по данному направлению профессиональной подготовки, приводит нас к выводу, что образовательный профиль «Менеджмент дополнительных образовательных программ в области искусства» в ходе формирования профессиональной управленческой культуры педагога-музыканта может быть представлен:

- общекультурными компетенциями (способностью понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; готовностью к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе; готовностью использовать нормативные правовые документы в своей деятельности; способностью использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики);

- профессиональными компетенциями (осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; владением основами речевой профессиональной культуры; способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности; способностью разрабатывать и реализовывать учебные

программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях и другие) [3].

На основе анализа учебной документации (учебные и рабочие планы по направлению, графики учебного процесса, рабочие программы дисциплин и практик), а также процесса профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования на музыкальном факультете МПГУ по направлению 050100.62 – Педагогическое образование, профиль – Дополнительное (музыкальное) образование в области эстрадно-джазового искусства, в ходе экспериментальной научно-исследовательской работы кафедры эстрадно-джазового искусства в образовании в учебный план по данному направлению были внесены следующие дисциплины: «Основы менеджмента в сфере искусства и музыкального образования», «Организация образовательного процесса в учреждении дополнительного образования», «Продюсирование в сфере музыкального искусства и образования». Программы данных дисциплин представляют собой интегрированные практико-ориентированные курсы, включающие в себя знания из областей менеджмента организации, управления образовательными системами, музыкальной педагогики, продюсирования и некоторых других. Изучение данных дисциплин позволило познакомить студентов со структурой и системой организации образовательного процесса учреждения дополнительного образования, методами её оптимизации и эффективного управления, а также повысить их профессиональный уровень по ряду вышеобозначенных компетенций (результаты подтверждены тестированием и анкетированием студентов 4 курса рассматриваемого направления профессиональной подготовки) [2].

Опыт реализации данной образовательной программы показывает, что внедрение в процесс профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта образовательного профиля «Менеджмент дополнительных образовательных программ в области искусства» не противоречит требованиям ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» и позволяет утверждать, что знания, умения и навыки, полученные в ходе изучения дисциплин данного профиля, могут быть реализованы выпускником во всех видах профессиональной деятельности; изучение дисциплин данного профиля будет способствовать формированию, в том числе, ряда обозначенных в ФГОС ВПО и ООП по данному направлению компетенций; организация изучения дисциплин данного профиля в рамках форм образовательной деятельности декларируемых образовательным стандартом направления носит интегрированный и практико-ориентированный характер.

1. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения – М.: «5 за знания», 2010. – 304 с.

2. Сахнова И.В. Комплексное исследование проблем профессиональной подготовки студентов выпускников музыкального факультета по направлениям 050100.62 – Педагогическое образование, профиль– М.: МПГУ, 2014. – 42 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100.62 — Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): [Эл. документ] // URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf.

Организация системы работы экологического образования в школах Японии
Свистак Оксана Леонидовна, учитель начальных классов, Хмельницкая специализированная школа первой ступени № 30, г. Хмельницкий, Украина, e-mail: svokhapa@mail.ru

Организация экологического образования в Японии вызывает большой интерес педагогической общественности многих стран мира. Пример Японии может стать осно-

вой для развития экологического образования в других странах, так как современная окружающая среда не соответствует нормам качества, предъявляемого к воде, воздуху и почвам во всем мире. В федеральном государственном стандарте основного общего образования (далее ФГОС ООО) указано, что метапредметные результаты освоения программы должны отражать формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

Экологическое образование Японии базируется на Программе обучения Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий, на основе которой составляется учебный план в каждой начальной школе. Совет Образования Японии обращает внимание руководителей школ на необходимость междисциплинарного подхода при изучении окружающей среды, связь между преподаванием школьных предметов, осуществлением воспитательных и специальных мероприятий, вовлечение всего педагогического коллектива в организацию образовательной деятельности, достижение сотрудничества с местной общественностью, жителями близлежащих районов, учреждениями сельского хозяйства, лесничества, рыболовецких и других промышленных предприятий, связанных с окружающей средой, разноплановость планируемых мероприятий.

К основным структурным компонентам системы экологического образования младших школьников в Японии относятся:

1. «Экологизация» учебного расписания.
2. Учебная деятельность учеников 1-го и 2-го классов на уроках «Изучение жизни окружающей среды».
3. Учебная деятельность во время «интегрированного обучения».
4. Организация деятельности школьников в юношеских эко-клубах.
5. Экологическое образование школьников, осуществляемое местными общественными организациями.
6. Создание эко-школ.
7. Организация экологического образования во время внеклассных мероприятий, программ, экспериментов.

Экологизация предметов учебного расписания. В программе школьного обучения Японии нет предмета «Окружающая среда», тем не менее, национальная образовательная политика предусматривает осуществление экологического образования на всех предметах школьного расписания. Программа Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий содержит разделы, которые освещают вопросы и проблемы окружающей среды, учат детей жить с заботой об окружающей среде.

Согласно учебному плану экологического образования, рекомендованного Отделом образования Токийского Муниципалитета, 24% уроков изучение жизни окружающей среды в 1-2 классах и 51% уроков природоведения в 3-6 классах связаны с изучением экологических проблем и путями их решения. Наибольшее внимание уделяется проблемам сортирования и утилизации отходов, глобальному потеплению, сохранению и экономному использованию энергии. Кроме того, в центре внимания повышение уровня заинтересованности и чувствительности детей к окружающей среде.

Источником информации для создания учебных материалов выступают: учреждения для повышения квалификации учителей (5-дневные курсы для учителей один раз в 5 лет, курсы для учителей в региональных центрах образования); курсы для учителей, организованные Университетами и неправительственными организациями (например, Токийский университет Гакугей); методические рекомендации, издаваемые региональными Центрами образования; ежегодные конференции по обмену опытом в экологическом образовании, организованные Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий; материалы статей академических журналов и образова-

тельных организаций (например, Организация экологического образования Японии, Организация биологического образования Японии); информация сети Интернет.

Экологическое образование на уроках «Изучение жизни окружающей среды». Предмет был введен для учеников 1-го и 2-го классов после пересмотра Программы школьного обучения в 1989 году, когда основное внимание уделялось включению тем экологического образования в преподавание каждого предмета. «Изучение жизни окружающей среды» основывается на практической деятельности учащихся, включает в себя элементы научных природных и социальных исследований. Целями предмета являются развитие интереса к связям самого ребенка с ближайшей окружающей средой, формирование соответственного отношения к природе и навыков правильного способа жизни.

Экологическое образование на уроках «Интегрированного обучения»

Предмет «Интегрированное обучение» был введен в школьное расписание начальной и средней школы в 2002 году. Целями предмета являются развитие у детей умений и качеств, необходимых для обучения, исследования, осмысления окружающей среды, умения оценивать собственный образ жизни, самостоятельно выявлять проблемы и пути их решения, воспитывать стремление к творчеству и сотрудничеству в учебной и внеурочной деятельности. Педагоги активно используют практическую деятельность в природе, на рабочем месте, наблюдение, экскурсии, презентации, дискуссии, опыт социальной работы во время волонтерской деятельности, экспериментальной деятельности на производстве. Каждая школа имеет возможность выбрать темы для уроков «интегрированного обучения», которые связаны с темами традиционных предметов и с вопросами международного взаимопонимания, информации, окружающей среды, общественного благополучия и здоровья.

Организация деятельности школьников в Юношеских эко-клубах. Программа создана по инициативе Министерства окружающей среды в 1995 году с целью содействия повышению уровня знаний детей об окружающей среде и интереса к сохранению окружающей среды. По состоянию на 1 декабря 2014 года 100 750 учеников начальной и средней школы являются членами 2129 эко-клубов по всей стране.

Целью работы эко-клубов является: 1) повышение уровня знаний детей об окружающей среде; 2) содействие созданию в XXI веке общества стабильного развития со сниженным воздействием на окружающую среду; 3) формирование у детей ответственности за следующие поколения, заинтересованности в изучении местной и глобальной окружающей среды, желание осуществлять конкретные и конструктивные меры для защиты окружающей среды. Национальный секретариат юношеских эко-клубов, в который входят представители Министерства окружающей среды, педагоги, представители местных органов власти, координирует учебную деятельность клубов. Работа секретариатов в префектурах предполагает вербовку и подготовку руководителей-наставников клубов, тренинги и семинары, создание учебных материалов, публикацию информационного бюллетеня, организацию программ обмена опытом и сотрудничества с другими организациями, в частности, с Отделом образования, местными органами власти.

Клуб может начать работу в любое время года и состоять из группы детей (от 3 до 20 человек) в возрасте 6-15 лет. Руководитель - наставник клуба, в качестве которого может выступать школьный учитель, родитель, работник местных органов власти, даёт детям советы по организации деятельности, согласовывает с секретариатом вопросы потребностей и интересов учеников. Дети сами выбирают направления работы, устанавливают цели. Это может быть экспериментальное исследование отходов, изучение водной флоры и фауны, групп насекомых, нанесение на карту ареала проживания и миграции животных, изучение истории природы. Ребята занимаются в клубе 2-3 часа в неделю, слушают лекции и участвуют в экологических акциях. Под-

держка со стороны органов власти помогает достичь основной цели работы эко-клубов – повысить уровень экологического сознания детей в регионах и поддержать осуществление практической природоохранной деятельности.

Меры по осуществлению экологического образования младших школьников, организованные местными общественными организациями. В осуществлении экологического образования школьников помимо учебных учреждений большую роль играют Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий, Министерство окружающей среды, Министерство земли, инфраструктуры и транспорта, Министерство сельского хозяйства, лесничества и рыболовства, местные отделения строительных и транспортных организаций, частных компаний, связанные с окружающей средой и образованием, общественные группы.

В зависимости от цели, функций, масштаба, инициативы в экологическом образовании классифицируют следующим образом: 1) улучшение природной среды, возможностей для экологического образования; 2) расширение программ экологического образования, их реализация и информационная поддержка; 3) подготовка и координация работы инструкторов экологического образования; 4) выдвижение инициатив на уровне местной общественности, создание национальной системы работы.

С целью восстановления разрушенной природной среды в Японии по всей стране реализуется «Проект восстановления природы», проект «Детский берег». Для экологической деятельности Министерство окружающей среды инициировало создание и функционирование по всей стране центров для наблюдения за природой для посетителей в Национальных парках, природных зонах отдыха. Для осуществления экологического образования используются также музеи, зоопарки, аквариумы (океанариумы), библиотеки и другие учреждения с образовательными возможностями.

В реализации и информационной поддержке программ экологического образования в стране прослеживается тенденция к эффективному использованию образовательных ресурсов местной общественности, развитие разноплановой практической деятельности, включая изучение природы и социальную благотворительность, деятельность по уборке природных территорий, создание специалистами по научному образованию и экологии веб-сайтов со свободным доступом, которые содержат информацию о жизни флоры и фауны. Введение 5-дневной рабочей недели в государственных школах Японии увеличило время деятельности школьников в общественных организациях. Финансирование деятельности осуществляют отделения Министерства окружающей среды, Фонд «Детская мечта», Фонд поддержки рек, озеленения, лесов.

Для повышения профессионализма инструкторов по экологическому образованию в 1996 году Министерство окружающей среды основало систему регистрации «Экологический консультант». Специалисты с опытом работы по сохранению природы и желанием работать после прохождения тестов на уровень знаний проводят лекции и консультации о деятельности по сохранению и защите природы, поддерживают создание партнерских отношений между гражданами, предпринимателями и организациями. Общественная организация «Группа обучения инструкторов практической деятельности в природе», организованная в 1999 году, подготовила более 90 групп людей для осуществления природоохранной деятельности. С 2002 года организация называется «Совет предложений по практической деятельности в природе» и не только готовит персонал, но и организывает проекты по обмену опытом.

Развитие и осуществление экологического образования через сотрудничество между школой, семьей и местной общественностью в пределах определенной территории (город, поселок, деревня) – цель проекта «Модель развития экологического образования», реализуемого Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии. В каждом районе Совет по развитию экологического образования изуча-

ет региональные особенности, планирует и предлагает мероприятия, связанные с окружающей средой в сотрудничестве школы, семьи, общественности.

Организация эко-школ. В Японии увеличилось число образовательных учреждений, которые усиливают связь с окружающей средой и формируют готовность детей к природоохранной деятельности, создают условия для разработки учениками средств для уменьшения влияния на окружающую среду. В эко-школах практикуют: установление солнечных батарей, ветрогенераторов на крыше школы, использование полученной энергии для отопления пола, нагрева воды для душа, приготовления еды, подогрева воды в бассейне; использование энергии геотермальных источников для обогрева помещений, использование отопительных элементов – извлечение водорода из сжиженного нефтяного газа, химические реакции с кислородом в воздухе; внедрение энергосберегающего оборудования для освещения, кондиционирования; рациональное использование воды: рециркуляция дождевой воды и повторное использование сточных вод; улучшение качества теплоизоляции: стеклопакеты, защита от солнца – использование карнизов, балконов, жалюзи, природных «зеленых» стен; озеленение территории, использование местных материалов для сохранения лесных ресурсов, например, использование переработанных строительных материалов; установка аппаратов для компостирования отходов – школы Японии стремятся сократить количество отходов для соответствия международным стандартам ISO14001; создание биотопов – территорий живой природы, которые являются домом для представителей животного мира, деятельность детей по созданию биотопов повышает интерес к окружающей среде.

Осуществление экологического образования на внеклассных мероприятиях, участие в программах и экспериментах

1. Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий каждый год приглашает школьников принять участие в «Ярмарке экологических достижений».

2. Япония – участник проекта GLOBE (Глобальное изучение и наблюдение на благо окружающей среды) и EIL Net (Сеть экологических исследований и обучения), которая состоит из 5 составляющих тем: звуковой и тепловой остров, кислотные дожди, проблемы берегов, культура питания.

3. Проект «Сто школ» (Hyakkou Project), который предусматривает связь школ с помощью компьютерной сети с целью обмена информацией о деятельности, связанной с защитой и сохранением окружающей среды.

4. Образовательная сеть экологических исследований по инициативе Токийского университета Гакугей (Tokyo Gakugei University) предусматривает создание каждой школой «Домашней страницы», где ученики, преподаватели, консультанты могут обмениваться мнениями по вопросам экологии.

5. Проект «Эко-карточка» и «Эко-печать». Представители общественности награждают детей за участие эко-карточками и эко-печатами.

1. Masahiro Takahashi, Osamu Abe (2005) Japanese Experiences and Trend on Environmental Education, Environmental Learning Towards a Sustainable Society, compiled by Mikio Kimata and Konoe Fujimura (2005), Baifukan Co., Ltd.

2. Outline of Environmental Education in Japan February 2005, International Education Cooperation Base System Construction Project – Environmental Education, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Field Studies Institute for Environmental Education, Tokyo Gakugei University.

3. Takashi Yamagiwa, The Present Situation and Problems on Environmental Education in Japan/ The UNESCO/Japan Seminar on Environmental Education in Asian-Pacific Region, March 3-5, 1998 Tokyo/ FINAL REPORT// Japanese National Commission for UNESCO Ministry of Education, Science, Sports and Culture Japan August 1998.

4. Сайт эко-клуба //Junior-Eco-Club.html, URL: <http://www.j-ecoclub.jp/>

Пути развития системы школьного образования в Сербии в XVIII-XIX вв.

Скворцов Евгений Алексеевич, генеральный директор ООО «Альфа образование», г. Москва, zmievsky1@yandex.ru

Гусева Лилия Рашидовна, к.х.н., генеральный директор ООО «Группа информации и маркетинга», г. Москва, guseva.l@mail.ru

Впервые вопрос организации школьного образования на сербском языке, то есть как целенаправленная передача знаний сербским детям на их родном языке, был со всей поднят сербской общественностью в начале XVIII века, в период, когда основная часть территории Сербии находилась под гнетом Османской империи, другая ее часть входила в состав Австро-Венгерской империи, а на территории Хорватии существовали концентрированные поселения сербов, называемые Сербской Краиной. В этих условиях патриархату сербской церкви, находившемуся в тот период на территории Австро-Венгрии, стало ясно, что просвещение и развитие этнического самосознания сербской паствы являются единственным средством сохранения самобытности и традиций сербской церкви, которая находилась под угрозой исчезновения вследствие ассимиляции сербов в среде народов Австро-Венгерской империи [1]. В связи с этим в 1706 г. на соборе было заявлено о необходимости в просветительских целях образования собственных – сербских – школ и типографий. Проблема сербского образования приобрела особую остроту в 1718 г., когда от ига Османской империи была освобождена Северная Сербия [2].

Первоначально идея создания сербских школ не получила поддержки имперской администрации Австро-Венгрии – сербскому населению страны было предложено получать образование в католических школах. Однако в условиях многоконфессиональной страны вопрос возможности обучения сербских детей в католических школах был абсолютно неприемлем, так как сербы – в отличие, например, от хорватов, австрийцев, которые являются гражданами католического вероисповедания – являются преимущественно гражданами православного вероисповедания, а предшествующий исторический период привел к хорошо закрепившемуся противопоставлению Ватикана и Константинополя как двух противоборствующих центров православия [3]. Исторически сложилось так, что утрата православия сербами рассматривалась как путь утраты национальной идентичности, в особенности в связи с тем фактом, что на том же самом языке разговаривает население приграничных Сербии государств, то есть в данном случае язык не может выступать в качестве принципа национальной дифференциации. Организация сербских школ рассматривалась в качестве первого этапа формирования национального самосознания подрастающего поколения.

Благодаря выступлениям карловацко-белградского митрополита Моисея Петровича, в 1727 г. было получено разрешение открывать так называемые «высшие и низшие школы». Однако до середины XVIII в. школы, причем с весьма низким уровнем подготовки учителей, действовали лишь в нескольких крупных населенных пунктах и городах, расположенных на территориях концентрированного расселения сербов.

Помимо отсутствия надлежащего кадрового состава педагогов, существовала и другая проблема – отсутствие образовательных моделей. В Сербии в начале XVIII в. образование детей осуществлялось в «малых школах», в которых обучали чтению, письму и арифметике. Обучение происходило в соответствии со средневековой методикой чтения по складам и практиковалось переписывание богослужебных книг. Образование более высокой ступени, нежели «младшая школа», осуществлялось произвольным образом, в зависимости от общих представлений учителей и способностей учащегося.

Русские учителя, прибывшие для работы в сербских школах в 1730-ые годы, адаптировали к сербской среде образовательную модель современной им европейской

школы. Эта модель, включающая довольно широкий круг преподаваемых дисциплин – так называемые «свободные искусства», под которыми понимались самые разнообразные предметы от грамматики до риторики – была реализована в Славяно-латинской школе при митрополичьей кафедре в Карловцах, которая в дальнейшем была преобразована в шестиклассное учебное заведение.

Таким образом, в первой половине XVIII в. история становления образования в Сербии характеризуется следующим: отправной точкой организации школьного образования послужили интересы церкви, нуждающейся в сохранении самостоятельности в условиях многоконфессиональной Австро-Венгерской империи; низкий квалификационный уровень учителей сербского происхождения; отсутствие национальной образовательной модели и методик преподавания; программа обучения формировалась преимущественно с опорой на изучение религиозной литературы, а остальные предметы носили вспомогательный характер по отношению к предметам религиозного содержания; целью обучения в сербских школах было не столько повышение образовательного уровня как условия прогресса общества и развития личности, сколько сохранение и увеличение численности паствы для сербской православной церкви.

Следует специально отметить тот факт, что именно сербское церковное сообщество в течение длительного периода последовательно и активно выступало за сохранение национального самоопределения сербов, вследствие чего церковь приобрела доверие и уважение со стороны общества в целом, и до сих пор церковь играет заметную роль в социуме сербского государства. В дальнейшем, когда митрополичий престол занял Павел Ненадович – бывший воспитанник сербских школ, проявивший талант администратора, – благодаря его усилиям была, наконец, создана материальная база школьного образования. Митрополит активно внушал верующим, что отправка ими детей в школу является исполнением религиозного долга и проявлением набожности: пастве внушалось, что без образования невозможна военная и гражданская карьера, а крестьяне должны были обучать своих детей, для того чтобы те могли по-христиански воспитывать свое потомство [2]. В Сремских Карловцах при митрополичьем дворе была основана школа во имя Покрова Богородицы, дававшая как специальное духовное, так и общее светское образование; программа обучения формировалась по образцу гимназии, а сама школа называлась «*gymnasium publicum*».

На территории Военной границы [4] организацию школьного дела финансировали военные власти, однако преподавание велось преимущественно на немецком языке. Сербские церковные круги выступали за то, чтобы в сербских учебных заведениях обучение осуществлялось на сербском языке, и, в конце концов, это было узаконено решениями властей Австро-Венгерской империи – было предусмотрено открытие школ, преподавание в которых должно было осуществляться квалифицированными педагогами под контролем специально подготовленных инспекторов по единым методикам и программам. Вопросы школьного образования находились в ряду государственных приоритетов, и это оказало положительное влияние и на развитие сербского школьного образования.

В результате проведенных реформ в сфере школьного образования были созданы школьные округа, три из которых объединяли сербские школы. В Банате школьный округ возглавил будущий реформатор школьного дела в России Теодор Янкович де Мириево; в Бачке – Абрам Мразович; в Славонии и Среме – Стефан Вуяновски [5]. Упомянутые деятели сербского образования были высокообразованными людьми и заслуженно считаются выдающимися интеллектуалами своего времени.

Здания для школ предоставлялись церковными приходами, которым это было вменено в обязанность, как и выплата жалования учителям из фондов церковных приходов. Однако довольно острой оставалась проблема обеспечения школ учебниками и

учебной литературой. Поскольку сербы как одна из многих национальностей, входивших в состав Австро-Венгерской империи, не имели собственной типографии, то приходилось обращаться к иностранным издателям. Впоследствии по причинам сугубо экономического характера (устранить отток капитала с территории империи), венская типография Йозефа Курцбека приобрела кириллический шрифт и получила монополию на издание и продажу книг на сербском языке в границах Австро-Венгерской империи.

Вторая половина XVIII века в развитии сербского школьного образования характеризуется следующими процессами: активная борьба за право образования на родном языке как способ избежать ассимиляции в среде народов Австро-Венгерской империи; начало организации светского школьного образования; реформа образования с выделением школьных округов, объединявших именно сербские школы, которые были признаны частью общей системы государственной администрации; существенный рост образовательного и квалификационного уровня преподавательских кадров сербских школ; создание материальной базы сербских школ, повышение их материального благополучия и обеспечения; важное значение приобрели типографии как источник книг и учебников, лежащих в основе школьного образования и воспроизводства знаний на сербском языке.

Первая сербская гимназия с полным курсом обучения открылась в 1792 г. в Сремских Карловцах. Еще одна гимназия открылась спустя лишь 18 лет – в Нови Саде. Это свидетельствовало о существенно возросшем уровне востребованности образования среди сербов и о существенно возросшем качественном уровне обучения. Статус гимназии в начале XIX века был таков, что гимназическое образование обеспечивало выпускникам гимназии значительно большие перспективы в вопросе продвижения по социальной лестнице. Школьные экзамены проводились публично, и распространялись приглашения на них, отпечатанные в типографии.

В 1812 г. в Сентандрее была открыта специальная школа для повышения квалификации учителей, и это было новым шагом в вопросе повышения качества школьного образования, поскольку до этого времени поддержание квалификации учителей ограничивалось лишь сезонными курсами.

В первое десятилетие XIX века в Сербии, помимо существовавших монастырских школ, было открыто 50 новых школ, в Белграде в 1808 г. появилась Великая школа явившаяся прообразом гимназии. Большую помощь, как когда-то русские, оказали венгерские сербы, приезжавшие учительствовать, и в их числе писатель Досифей Обрадович, ставший попечителем просвещения.

К этому периоду относится важная дискуссия о языке, результат которой был положен в основу современного литературного сербского языка и современной методики преподавания грамматики сербского языка. Наиболее заметную роль в движении за реформу языка сыграл писатель, знаток сербского языка и фольклора Вук Караджич, составивший грамматику и словарь народного сербского языка.

Другой важной тенденцией в свете развития школьного образования в этот период в Сербии было распространение идеи светского общества, независимого от церкви.

Первая половина XIX века в истории сербского школьного образования характеризуется следующими тенденциями: активный рост числа школ и числа учащихся; развитие светского образования при сохранении направляющей роли православной церкви в духовной сфере; организация планомерной подготовки преподавательских кадров высокой квалификации; дискуссия о языке, итогом которой стало принятие орфографии Вука Караджича по принципу «Пиши, как говоришь».

Светская ориентация и появившаяся вера в науку, служившую средством постижения мира и, следовательно, предпосылкой прогресса, в конце 60-ых годов XIX в. способствовала повышению интереса к занятиям естественными и точными науками.

Популярным стало понимание того, что школьное образование не должно ограничиваться традиционными предметами, предусмотренными программой, но должно включать в себя посещение публичных лекций, читален, посещение музеев.

Развитие сербского школьного образования в период второй половины XIX века происходило на фоне важных социально-политических преобразований сербского общества. В 1882 г. был принят Закон о начальных школах, который ввел обязательное начальное образование. Помимо прочих положений, закон предусматривал упорядочение языка в школах – в местах компактного проживания сербов преподавание в государственных начальных и средних школах должно было вестись на сербском языке. Накануне Первой мировой войны лишь треть начальных школ были негосударственными.

Сербское школьное образование рассматривается как одно из главных завоеваний XVIII в. Анализ тенденций XVIII-XIX вв. показывает, что с одной стороны, сербы избегали всего, что угрожало их национальной и религиозной самоидентификации, однако, с другой стороны, они были открыты новшествам и прогрессивными нововведениями, и это хорошо демонстрируется развитием школьного образования, которое сербы восприняли, адаптировали и использовали в интересах собственного национального развития.

1. Чиркович С. Историја средњовековне босанске државе.– Београд, 1964.
2. История сербов / Сима М. Чиркович; Пер. с сербскохорв. – М.: Весь Мир, 2009. – 448 с.
3. Ферјанчић Б. Византија и јужни Словени. – Београд, 1966.
4. Таубе Ф. В. фон. Историјски и географски опис Краљевине Славоније и Војводства Срема. – Суботица: Минерва, 1998. – С. 253.
5. Константинов Н. А., Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования в России, 2 изд. – М., 1953. – С. 61 - 78.

Компетентностный подход к образовательной программе в ракурсе Болонского процесса

Шарипбаева Акнар Таттибаевна, солист академического оркестра имени Д. Нурпеисовой, г. Атырау (Казахстан), магистрант кафедры управления образовательными системами МПГУ, e-mail: sharipbaeva_aqnar@mail.ru

Современная образовательная модель, в которую включены принципы мобильности и интеграции, находится в тесной связи с идеей «LL» об «образовании через всю жизнь» (Lifelong Learning – на протяжении всей жизни [4, С. 5]). Эта идея охватывает все без исключения фазы обучения, базируясь на принципах предоставления для каждого индивида возможности выбора деятельности, образовательной среды, стран и регионов, чтобы усовершенствовать свои компетенции и оптимально использовать свой потенциал. Важным условием для полноценного исполнения LL остается развитие так называемой совместимой (ступенчатой) системы кредитов, допускающей опознание полученных удостоверений и дипломов в сфере профессионального образования. Непрерывное образование и получение необходимых и соответствующих времени навыков стоит рассматривать как ответы растущей конкуренции и применению новейших технологий. «Идея LL соответствует одной из стратегических европейских целей — стать базирующимся на знаниях наиболее конкурентоспособным в мире обществом» [10, С. 54].

Одна из ведущих задач Болонского процесса – интеграция всех европейских стандартов качества из области высшего образования. Болонской декларацией 1999 г. [5, С. 5] и иными, в последние десятилетия принятыми в Европе документами об образовании, предусматривается организация европейского единого образовательного пространства, важной составляющей которого остается высшее профессиональное обра-

зование. Значимость такого рода пространства на территории Европы обусловлена рядом факторов:

а) объективной потребностью сделать конкурентоспособным европейское образование относительно образовательных систем Австралии, Юго-Восточной Азии, Северной Америки и прочих регионов, в которые сейчас отмечается отток обучающихся из европейских государств и из стран «третьего мира»;

б) объективными закономерностями динамики развития мировой экономики, вынуждающими к смене подходов к обучению и к образованию в целом [6, С. 55].

В перечне упомянутых закономерностей важно следующее:

1) творческий и информационный факторы играют все более весомую роль в профессиональной деятельности; происходит «дематериализация» и «интеллектуализация» труда;

2) увеличивается значение краткосрочных гибких проектов, для полноценного решения которых становится более выгодным наличие временных трудовых коллективов, чем постоянного персонала;

3) уходит понятие стабильности профессионального роста в штате одного предприятия или учреждения, на одном и том же рабочем месте при планомерной карьере;

4) на смену взаимозаменяемости и однотипности работников приходит персонализация профессиональных задач;

5) особую ценность приобретает «нестандартизованность» рабочей силы;

6) теряется идентификация ранее традиционных видов работы;

7) нарушается замкнутость существовавших профессиональных общностей, образуются «плавающие», более размытые, границы профессий;

8) увеличивается глобализация и динамика профессий;

9) не актуальна ориентированность профессионального образования на одну единственную выбранную дальнейшую специализацию и т.д.

Подобным образом осуществляется кардинальная смена подходов к формированию оценки профессиональных качеств каждого работника, что делает необходимым перенос акцентов с доминирующей ранее проблемы содержания образования на проблему результатов обучения.

В европейской системе предполагается сделать существующие образовательные модели более прозрачными и понятными для каждой заинтересованной стороны путем перехода к многоуровневой системе подготовки. Основная суть договоренностей может быть сформулирована следующим образом: из полученных в каждой из стран-участниц Болонского процесса документов о профессиональном образовании должно быть понятно, чему и в какой именно степени (с какой степенью глубины) обучился выпускник, какие он способен выполнять профессиональные действия, и на какие имеющиеся рабочие места он может претендовать.

Описывать результаты обучения предлагается с использованием компетенций, которые представляют собой некую динамичную совокупность способностей, знаний, навыков, умений и ряда личностных качеств, которые студент способен продемонстрировать по завершении образовательной программы (либо одной из ее частей).

Компетенции в ходе обучения формируются не только путем изучения различных дисциплин, но и благодаря работе в студенческих коллективных творческих и научно-исследовательских проектах, прохождению практик, участию в научных студенческих конференциях, в коллоквиумах, в ходе продуктивной самостоятельной работы студентов, при их индивидуальной работе с педагогами и научным руководителем квалификационной выпускной работы и других форм образовательной деятельности.

Вырабатываются компетенции, как правило, за счет сочетания разнообразных технологий и форм обучения, при которых полученная на лекции информация подвергается анализу в ходе семинарских занятий и проверке в результате процесса текущей

оценки успеваемости, отрабатывается в ходе практики и т.п. – и в полной мере оценки могут быть только по завершении всех без исключения типов учебной деятельности. Образовательные программы, направленные на формирование у обучающихся компетенций, отличаются наличием модульной структуры и являются не столько перечнем разного рода теоретических дисциплин и соответствующих практических курсов, сколько группами модулей сопоставимых по объему (в том числе и по трудозатратам студентов для их освоения). Модуль представляет собой совокупность компонентов учебной дисциплины/курса или системы учебных дисциплин/курсов, имеющих необходимую логическую завершенность относительно установленных целей и результатов обучения, воспитания. Иными словами, обеспечивающая выработку определенной компетенции или целой группы компетенций.

Сам набор модулей и их содержание, в аналогичных (приводящих к получению студентами одинаковой квалификации) образовательных программах высших учебных заведений, могут различаться в зависимости от существующих в том или ином учебном заведении традиций обучения, государственной и региональной образовательной политики, научных школ и т.п. Но если модули обеспечивают формирование сопоставимых (сходных или тождественных) компетенций и у студента занимают приблизительно аналогичный объем трудозатрат, то отличие в наполнении данных модулей, как для самих выпускников, так и для их потенциальных работодателей уже не является существенным.

По этой причине после осуществления взаимной объективной экспертной оценки образовательных программ разные вузы на основе взаимных соглашений могут зачитывать студентам разработанные и освоенные в вузе-партнере модули. Таким образом, закладывается база, обеспечивающая академическую мобильность преподавателей и студентов. Именно она представляет одно из основных условий организации в Европе единого образовательного пространства.

Чтобы стало возможным обеспечить правильность соотношения объемов трудозатрат, необходимых для освоения, как отдельных модулей, так и реализуемых в образовательных учреждениях различных стран полных учебных программ, вводится некая единая система кредитных (условных зачетных) единиц, никоим образом не зависящих от имеющихся мест форм обучения (в подобный «кредит» могут входить практические работы, теоретические аудиторные занятия, самостоятельная работа студентов, мероприятия промежуточной аттестации и текущей оценки успеваемости).

Следовательно, образовательные «болонские» программы включают следующие важнейшие признаки: компетентностный подход (ориентация на выраженные в виде компетенций результаты обучения студентов); модульное построение; исчисляемый в кредитах объем необходимой учебной нагрузки.

К Болонскому процессу Россия присоединилась в Берлине 19 сентября 2003 года во время проведения саммита министров образования европейских государств [3, С. 218]. Как и от стран, присоединившихся ранее, от России полноценное вхождение страны в Болонский процесс потребовало реформирования всей системы обучения в целом, и, в частности, высшего профессионального образования. Прежде всего, реформа предусматривает создание совместимых с европейскими образовательными программами соответствующей трансформации существовавших вузовских структур, а для их полноценной реализации – совершенной нормативной базы и практики преподавания.

Новое поколение ныне действующих отечественных образовательных стандартов образовано на базе существующих основополагающих позиций Болонского процесса: с ориентацией на выраженные в форме компетенций результаты обучения и с учетом выражаемых в зачетных единицах трудозатрат. Одним из обязательных условий создания и разработки стандартов являлось участие в данном процессе профессио-

нальных объединений работодателей и использование, где это возможно, современных профессиональных стандартов, обеспечивающих формулирование необходимых компетенций выпускников.

Однако для образовательной российской практики основным новшеством стал так называемый «рамочный» характер установленных стандартов новейшего поколения.

История свидетельствует, что в ходе всего XX века в СССР образовательный процесс проводился в соответствии с так называемыми «типовыми» учебными планами и программами дисциплин, едиными для всего пространства бывшего СССР. При этом отличия вузовских учебных планов не превышали 12 процентов. Государственные образовательные стандарты (далее – ГОС) первого и второго поколений (1997 и 2000 годов), предшествовавшие федеральным государственным образовательным стандартам (далее – ФГОС) новейшего поколения, в четвертом крайне значимом для вузов разделе о требованиях «К обязательному минимуму содержания основной образовательной программы», за редкими исключениями содержали достаточно жесткий перечень форм отчетности, дисциплин и практик, от которых вуз не мог отступать. Помимо этого, стандарты обеспечивали контроль объема (выраженного в академических часах), а также содержания каждой из названных дисциплин, закрепленного в специальном перечне после ее названия указываемых «дидактических единиц», т.е. главных разделов данного учебного курса. При формировании учебного плана доля самостоятельности вузов (за счет применения так называемых «вузовских» и «региональных» компонентов образовательных программ и курсов по выбору студентов) в 1990-х гг. постепенно возрастала и в ГОС ВПО самого первого поколения составляла уже 15-20%, а в ГОС ВПО второго поколения – не менее 30% [9, С. 91].

Новое поколение стандартов предусматривает дальнейшее расширение подобной свободы вузов. В настоящее время ФГОС в качестве обязательной (базовой) по набору модулей/дисциплин определяет не более половины (50%) существующей образовательной программы квалификации бакалавра («вариативная часть» для программы квалификации магистра составляет не менее 70%). Помимо этого, и в «обязательной» части программы (исключая некоторые позиции в цикле социально-экономических и гуманитарных дисциплин) на первом месте находятся требования к компетенциям формируемых вузом в ходе изучения определенного цикла соответствующих дисциплин, а не закрепленные жестко учебные курсы.

Прерогативой вуза становится содержательное наполнение второй (профильной или вариативной) части образовательной программы. В помощь ему как учебно-методические объединения, так и иные компетентные группы экспертов должны обеспечить создание ориентировочных (рекомендованных) «примерных основных образовательных программ» в соответствии с конкретными направлениями подготовки. Термин «компетентностный подход» получил распространение относительно недавно в результате дискуссий о путях и проблемах модернизации отечественного образования. А.А. Вербицкий полагает, что компетентностный подход всегда направлен на формирование комплекса социально-профессиональных компетентностей, при этом создание социальных компетентностей в полной мере соотносится с общими целями развития личности, являющейся субъектом социального взаимодействия, т.е. в системе ее эмоционально-волевой и интеллектуальной сторон с такими ее личностными качествами, как свобода, ответственность, гражданственность, толерантность. При этом профессиональные компетентности создаются в ходе образовательного процесса применительно к задачам и специфике получаемой профессии [2, С. 16].

Важно отметить, что в российском образовании имеется теория, идеи которой весьма похожи на концепцию компетентностного подхода. Речь идет о теории системно-деятельностного подхода. По мнению В.И. Байденко «...именуемое системно-деятельностным российское направление к моделированию специалистов можно

рассматривать как весьма близкое к подходу компетентностному. Не стоит забывать, что имеющийся советский опыт по части моделирования касался не только профессиональной деятельности, но и выполнения социальных ролей выпускниками. Виды активности индивидуума, востребованные современностью, могут «пропускаться» через все тот же системно-деятельностный подход, который должен формироваться у студентов вместо стремления к формальной благополучной сдаче экзаменов по предметам. Меняются позиция, средства и цели, «ЗУНы» из разряда итоговых переходят в область промежуточных целей» [1, С. 44].

На первое место в границах компетентностного подхода выходят не только знания студента, но и его способность самостоятельно находить и успешно применять требуемые решения поставленных в рамках образовательной программы задач.

Следует вывод, что результатом «болонского» подхода стоит считать умение студентов выявлять, исследовать проблему, определять возможные варианты и направления ее решения с учетом всех известных ранее, а также способность применять их в данной конкретной ситуации, или находить собственный метод, правильно оценить результаты. Это, в конечном счете, и приведет к формированию у обучающихся компетентности.

И.Д. Столбова, Ю.Н. Симонов, С.А. Коковьякина полагают, что компетентностный подход предполагает переориентацию обучающегося на студентоцентрированный характер всего образовательного процесса при обязательном использовании модульных технологий и европейского типа системы кредитов European Credit Transfer System (ECTS, «Европейской системы перевода и накопления кредитов»), в качестве меры академических достижений студентов. В современной образовательной системе педагог – это руководитель и организатор работы студентов, а студенты, в свою очередь, должны в большей мере участвовать как в достижении ожидаемых результатов, так и в процессе формирования необходимых компетенций [8, С. 42].

То есть, сформулировать понятие «компетентностный подход» можно как некую приоритетную ориентированность на цели – своеобразные векторы образования: самоопределение, обучаемость, социализация и развитие индивидуальности, самоактуализация. Цель компетентностного подхода – в обеспечении качества образования. Содержание образовательного процесса, при обеспечении условий компетентностного подхода, заключается в поддержке действий и организации ситуаций, способных привести к формированию тех или иных компетенций.

В российской образовательной науке, как и в практике, ранее широко не применялись термины «компетентность», «компетентный», «компетенция», и сегодня отсутствует однозначное понимание значений данных понятий.

Стоит отметить непосредственную связь категориальной базы компетентностного подхода с идеей целезадачности и целенаправленности образовательного процесса, в условиях которого компетенции задают наивысший, обобщенный уровень навыков и умений студента, а содержание образования определяет «четырёхкомпонентная модель: опыт ценностного отношения, знания, умения и опыт творческой деятельности» [7, С. 65].

Обобщение всего вышесказанного позволяет сформулировать определение компетенции, как способности и готовности применения ЗУН в ходе решения профессиональных задач в неких различных областях, причем, как в одной конкретной и определенной области знаний, так и в имеющих слабую привязку к конкретным объектам в других областях. А также как готовность и способность проявлять необходимую гибкость в современных динамично меняющихся условиях труда.

Таким образом, такой компетентностный подход к образовательной программе в ракурсе Болонского процесса дает вузам возможность разрабатывать современные программы, учитывая образовательные и научные традиции, потребности региональ-

ного (местного) рынка труда, собственные методические наработки, инновации и т.п. Это, в свою очередь, должно привести к большему разнообразию создаваемых на территории России образовательных программ. Подобным образом закладывается и возможность для создания целого ряда образовательных программ полностью совместимых с европейскими.

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России, 2010. – №5. – С. 15-17

3. Гретченко А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. – М.: КноРус, 2013. – 432 с.

4. Джесси Рассел. Болонский процесс. / Пер. с англ. М.Ю. Тополева. – М.: VSD, 2012. – 164 с.

5. Декларация о европейском пространстве для высшего образования от 19 июня 1999 года, Болонья. – М: Юрист, 2005. – 39 с.

6. Кларк Бертон Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. / Пер. с англ. М.А. Краснова. – М.: Теория и практика образования, 2011. – 360 с.

7. Разработка федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и проектирование на их основе основных образовательных программ высшего профессионального образования/ Под ред. Н.Н. Матушкина. – Пермь: ПГТУ, 2008. – 85 с.

8. Столбова И.Д. Проектирование целей и результатов основных образовательных программ высшего профессионального образования в компетентностном формате/ И.Д. Столбова, Ю.Н. Симонов, С.А. Коковьякина. – Пермь: ПГТУ, 2008. – 84 с.

9. Шевченко Н.И. Теоретико-методологические императивы модернизации института образования: Социологические подходы: диссертация ... доктора социологических наук: 22.00.01. – Саратов, 1998. – 312 с.

10. Якунин В.И. Образование как фактор экономического развития. Монография – М.: Научный эксперт, 2008. – 240 с.

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мастерство и профессиональная компетентность педагога

Беляев В.И., д.п.н., профессор ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»

Сегодня педагогическая работа осуществляется в радикально изменившихся условиях: происходит заметное снижение общекультурного уровня населения, которое в большинстве своём руководствуется сомнительными ценностями, предпочитая материальное духовному, искажёнными представлениями о статусе профессий. В ряду признаков кризисного состояния российского общества следует отнести: господство потребительского подхода, культ денег, циничный прагматизм; противоречивость информации в СМИ, манипуляция общественным сознанием; примитивизм речи и общения молодёжи; детство перестало быть изолированным от жизни взрослых, рост неблагополучных детей; практико-ориентированный подход в образовании (знание уходит на второй план) и др. В итоге формируется эгоцентричный тип личности – самодостаточный, но только для себя. Эти тенденции и характеристики подтверждаются данными ООН: по духовно-нравственному потенциалу Россия в 2004 г. была на 15 месте в мире, в 2008 – на 54, в 2011 – на 66, а в 2013 – на 72. Таким образом, на-

блюдается устойчивая отрицательная динамика разрушения духовно-нравственного потенциала страны и, если этот процесс не остановить, то его последствия будут катастрофическими.

Одним из основных факторов, с помощью которого можно обратить этот процесс вспять, выступает образование, а центральной фигурой – педагог-мастер. «Если учитель имеет только любовь к делу, – писал Л. Толстой, – он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученику. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [7, с. 94, 476].

Проблема Человека, осмысления сущности его природы и предназначения особенно остро встаёт в переломные и критические периоды жизни: именно тогда активизируются и максимально проявляются все его «сущностные силы» – как творца и как его антипода – человека-разрушителя (терроризм как один из наиболее ярких проявлений). Среди специалистов всё более становится сторонников того, что гармонизация жизнедеятельности человечества посредством гуманизации образования есть стратегический ориентир (императив) перспективности его бытия.

Появление компетентностного подхода – это закономерность развития системы образования, обусловленная поиском путей и способов качественного удовлетворения непрерывно развивающихся потребностей общества. Он основан на концепции, предусматривающей формирование у обучающихся, наряду со знаниями, способностей самостоятельно принимать решения, нести ответственность за результаты своей (и не только своей) деятельности, развития личности в целом. Термин «компетентность» (лат. – совместно, достигаю, добиваюсь) применяется в контексте эффективности жизнедеятельности человека [1, с. 18].

Социальный заказ работодателей требует не только знающего и умеющего работника, хорошего исполнителя, но и человека творческого, неординарно мыслящего, способного принимать ответственные решения и успешно преодолевать проблемы и трудности, которые будут возникать «в непредсказуемом будущем». Предпринимателям требуется не квалификация, которая ассоциируется с их точки зрения «с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, ... как своего рода «коктейль навыков», ... в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова ... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [3].

Однако об опасности формирования только практических навыков предупреждал ещё И.Г. Песталотти: необходимо руководство детьми «в приобретении ими убеждений и знаний, но никоим образом навыков». *Единство знаний, убеждений и практических навыков составляет комплекс*, дающий человеку возможность успешно преодолевать жизненные проблемы и трудности; он делает «возможной гармонию между нашей подлинной сущностью и жизнью». Человек должен думать, знать, уметь и действовать. И всё это находится «в такой неразрывной связи, что прекращение одного влечёт за собой прекращение другого» [5, т. 2, с. 198].

Несмотря на различные трактовки понятия «компетентность», в них есть общее: в широком социальном смысле компетентность – *это знание в действии*. Компетентность педагога неразрывно связана с целями его деятельности. Они имеют социально обусловленную природу и играют исключительно важную роль в воспитании молодых поколений. Цель воспитания является «лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий». [8, т. 1, с. 232, 234 и др.].

Вопросы воспитания отечественные педагоги неразрывно связывали со всей совокупностью социальных проблем. Вопрос о воспитании «является решающим и в области нравственных отношений нашего общества, и в области промышленности, ...

и, наконец, *в проблемах нашего счастья и счастья всего человечества*», - отмечал А. Макаренко [4, т. 4, с. 316]. С помощью воспитания удовлетворяются не только видовые потребности каждого человека – воспитываться и быть воспитанным, но и жизненно важные потребности общества – иметь *воспитанных граждан*. Все готовящиеся быть полезными гражданами «должны сначала научиться быть людьми», - утверждал Н. Пирогов (6, с. 39). Одного ума и одних познаний «ещё недостаточно для укрепления в нас того нравственного чувства, того общественного цемента, который ... связывает людей в честное, дружное общество», - писал К. Ушинский. Высокообразованный и умный человек может быть «большой плут и даже злодей» [8, т. 1, с. 126].

Если мы говорим о гуманизации и демократизации общества, то и цели воспитания должны быть соответствующие. Более гуманной цели как воспитание всесторонне и гармонично развитой личности ребенка у человечества не выработано (и вряд ли будет выработано). Ликвидация или снятие одной из сторон воспитания ведет к деформации личности ребенка, обеднению ее сегодняшнего и будущего бытия. Разносторонность по отношению к всесторонности - первый шаг к односторонности, т.е. к регрессу личности и общества. Учитывая целостность процесса образования, всякое игнорирование или исключение какой-либо стороны воспитания неизбежно вызывает отрицательные последствия всего процесса формирования личности ребенка. Если же учитывать, что ведущим направлением всестороннего развития является нравственное, то убытки от деформации этого воспитания возрастают в непредсказуемой прогрессии, а последствия - разрушительны для человека и общества.

Проблема целеполагания определяет и требования к личности самого педагога: личность воспитывается личностью (К. Ушинский); воспитатель должен быть сам воспитан (К. Маркс). Никто «так не вредил, никто так не портил моей работы, ... как плохой воспитатель», - сетовал А. Макаренко.

Рассматривая деятельность колонии как «педагогическое производство», он вводил новый термин - «проектирование личности», который осуществляется «на основании заказа общества». «Проектирование личности» - это гармонизирование общего и индивидуального в педагогической работе. При этом нельзя «вгонять каждую индивидуальность в единую программу»; должна быть общая «стандартная» программа и индивидуальный корректив к ней. Общий стандарт - каждый воспитанник должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом - гражданином. Однако люди «в известной степени представляют собой очень разнородный материал для воспитания, и выпускаемый нами «продукт» обязательно будет тоже разнородным» [4, т. 1, с. 169; т. 4, с. 46, 129].

Человек должен быть способен «*без колебаний, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка*». Решение принимает сам человек, исходя из своих ценностей и принципов. Необходимо, чтобы он «поступил правильно не тогда, когда на него смотрят, его слышат, могут похвалить. ... Очень трудно поступить правильно тогда, когда никто не видит, ... не услышит никогда, навечно не узнает, а надо поступить правильно для себя, для правды, для своего долга перед самим собой». Таким образом, *высшим критерием воспитанности определяется «поступок наедине с самим собой*». Его коммунары поступали правильно «во все не потому, что сели и подумали», а потому, что иначе они поступить не могли [4, т. 4, с. 48, 81, 258, 328-329, 357, 395; 2, с. 52-53].

«Проектирование личности» воспитанника нам следует рассматривать как *вариант реализации принципа открытости, сотрудничества и опережения для педагогической концепции и системы*.

Компетентный человек - тот, кто обладает определёнными возможностями и подготовкой, позволяющими ему успешно справляться с ситуацией, вовремя активи-

зировать и актуализировать (включить в свои представления о действительности и её понимании, в свою систему ценностей и убеждений) те знания и умения, приёмы и способы деятельности, которые важны для него и окружающих и которые он предполагает (и может) использовать в практической деятельности. В этом смысле компетентность является системной характеристикой (и критерием) образованности личности, её выражением. Компетентным человеком является тот, чья деятельность, поведение и решения адекватны проблемам, возникающим перед ним сегодня и в «непредсказуемом будущем».

Переориентация современной педагогики на проблемы человека и его развитие нашли своё отражение прежде всего в необходимости повышения качества воспитательно-образовательной работы. В современных условиях требуется «новый» тип педагога – *педагог-исследователь*. Отсюда легко просматриваются основные пути развития мастерства и профессиональной компетентности педагога:

1. *Методологический уровень*: В широком смысле методологию трактуют как систему научных подходов, принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, как учение об этой системе. Методологическая культура педагога-исследователя выступает основным условием успешности его профессиональной деятельности. Методология педагогики стала отражать не только положения теории педагогики, но и практическое приложение к развитию образования, «преобразованию самой образовательной системы, а также ориентиром деятельности педагогов в сложных, нестандартных ситуациях» (В. Загвязинский).

Фундаментальная педагогика – это, прежде всего, системно-закономерное знание о человеческой природе. «Педагогическую антропологию» К. Ушинского нам следует рассматривать как философское осмысление гуманистической природы и предназначения педагогики: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она прежде должна узнать его тоже во всех отношениях». Методология педагогики как науки и практики позволяет строить стратегию и тактику педагогической работы на основе знания природы человека как существа био-психо-социального. Антропологический подход в педагогике требует перенесения акцента на личность ребёнка, учёт его индивидуальности. Средства своего воспитательного воздействия новая педагогика должна «черпать» из природы человека, т.е. исходить из объективных законов человеческого развития.

Для антропологических педагогических систем характерны: осознанная постановка гуманистических целей и задач; акцентирование на всестороннее развитие и совершенствование ученика и учителя; целостность и комплексность педагогического процесса; ненасильственные методы обучения и воспитания и др. Антропологические системы поддерживают и развивают детскую активность, опираются на их жизненный опыт, обеспечивают для каждого ребёнка «ситуацию успеха», организуют творческое сотрудничество детей и взрослых. Овладеть методологической культурой и совершенствоваться её можно только на основе единства теории и практики педагогической деятельности.

2. *Теоретический уровень*: Магистральным направлением в решении этого вопроса выступает инновационная педагогика - система нетрадиционных идей и принципов, позволяющая целенаправленно проектировать и организовывать педагогический процесс с целью создания максимально целесообразной ситуации для развития личности, способной принять «вызов будущего»; ситуации, где проектируется это будущее на уровне смысло- и целеполагания и осуществляется процесс достижения готовности личности к успешной жизнедеятельности в «непредсказуемом будущем» (В. Ляудис).

Инновационные процессы являются двигателем гуманистической педагогики, следовательно, реализации идей свободы в воспитании и обучении социально ориенти-

рованной личности. *Творчество* – демиург инновационных процессов в образовании. Творческое мышление выступает в инновационном образовании как центральное новообразование личности. Развитие творческого потенциала, формирование творческого опыта у воспитанника является залогом его успешности в «непредсказуемом будущем». Основными характеристиками и принципами инновационной педагогики выступают: природо- и культуросообразность, открытость (внешняя и внутренняя), опережение, сотрудничество, самоуправление, коэволюционность, педагогический оптимизм и др.

Опережение: педагог должен подходить к воспитаннику с предельным оптимизмом, «пусть даже с некоторым риском ошибиться». Ему следует учиться этому умению «проектировать в человеке лучшее, более сильное, более интересное». В реализации этого подхода педагог применял новаторский приём: «Когда вы видите перед собой воспитанника - мальчика или девочку, *вы должны уметь проектировать больше, чем кажется для глаза. И это всегда правильно.*». Этот «педагогический риск» связан с предъявлением к воспитаннику требований максимального уровня: «В процессе работы, индивидуально изучая участников, старайтесь нагрузить каждого по его способностям и никогда не бойтесь перегрузить» (разр. наша - В.Б.) [4, т. 1, с. 13, 66; т. 4, с. 363].

Без риска не может быть педагогического творчества: отказаться от риска - значит отказаться от творчества. Риск напрямую связан с предъявлением «предельной требовательности». Нельзя закалить человека, «обмотав его ватой»: закалить его можно, если ставить перед ним трудные задачи. Ребёнок уже в семь-восемь лет должен в своём поведении рисковать: быть смелым в своих поступках: т.е. принимать решения, поступать правильно. И педагоги должны видеть и допускать эту известную долю риска, чтобы ребёнок был смелым, храбрым. [4, т. 4, с. 232, 370, 215].

3. *Методическое мастерство*: Овладение им также связано с методологией и теорией: никакое педагогическое средство не может быть выведено и рекомендовано вне конкретики и системы образовательной организации; никакая система методов не может быть постоянной и «вечной». Главный метод работы с детьми – искренность. Педагог «имеет в своём распоряжении единственный метод» - быть всегда рядом со своими воспитанниками, вместе с ними решать жизненно важные проблемы, думать об их будущем.

Наилучший учитель тот, кто владеет наибольшим числом методов, кто имеет «способность придумывать новые методы», кто не следует одному методу, т.к. каждый метод односторонен. Дело преподавания есть искусство. Отказаться от жёсткой методики как основы педагогической системы, а строить её исходя из приоритетов интересов, потребностей и возможностей ребёнка, - в этом гуманистический смысл концепции Л.Н. Толстого. В арсенале педагогического мастерства А. Макаренко требование выступает во всём богатстве вариантов: требование-просьба, требование-приказ, требование-доверие, требование-риск и т.д.

Педагог должен управлять своим эмоциональным состоянием, но воспитатель имеет право на «педагогический гнев и радость». Если вы - мастер-педагог, то это будет «искреннее проявление вашего настоящего человеческого чувства», но при этом негодование не примет никаких антипедагогических форм (грубый крик, ор, стук кулаков и т.п.). В определённых ситуациях «негодование может делать больше, чем ласка, потому что ... вы проявляете себя как гражданин, как человек». В своей практике «я научился быть строгим при очень ласковом тоне. Я мог сказать совершенно вежливо, ласково и спокойно слова, от которых бледнели люди - мои колонисты» [4: т. 4, с. 215, 244-245, 370; т. 1, с. 66].

А. Макаренко признавался, что «сделался настоящим мастером, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20-ю оттенками, а фразу «Можешь идти», - сказать 50-ю

способами. «Причём в каждый способ вы допускаете такие нотки, что это будет каплей яду, если это нужно для того, кто должен это почувствовать». Без «постановки голоса нельзя правильно спросить», т.е. нельзя правильно выразить своё требование. И, таким образом, разрушается возможность реализации главной формулы педагога: чем больше уважения к ребёнку, тем больше требовательности к нему, т.к. внутреннее состояние воспитателя, его желание и стремление, дух и характер выражаются в тональности голоса, его окраске и регистре. [1, т. 4, с. 261, 305, 215, 172].

Изучая природу и механизм метода педагогического взрыва, А. Макаренко определил, что «взрыв» - это категорическое требование, конфликт в качественно новой - последней стадии, когда вопрос ставится ребром: или-или! Ситуация взрыва, в которую ставились воспитанники, должна была оказывать «мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления» [4, т. 4, с. 250, 333]. Метод «взрыва» им рассматривался как один из основных способов работы с педагогически запущенными детьми. Однако этот метод может быть успешно применен и к «нормальным» детям, особенно к не уверенным, сомневающимся в себе. Многообразие форм осуществления «взрыва» даёт возможность говорить и о возможности его использования в работе с одарёнными детьми. Достижение быстрых качественных изменений в формирующейся личности с помощью концентрированного, эмоционально насыщенного и регулируемого воздействия на личность, открывает большие возможности в применении этого метода к различным группам и типам учащихся [2, с. 14-18, 210-211].

Мастерство воспитателя не является «каким-то особым искусством, требующим таланта», это специальность, которой надо учить, «как надо учить врача, его мастерству, как надо учить музыканта». Мастерство - это то, «чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен быть прекрасным мастером педагог. ... всякий учитель, который проработал более или менее длительно, - мастер, если он не лентяй» [4, т. 4, с. 243-244, 260, 293].

Ведущим и основополагающим условием успешной работы педагога является его авторитет: воспитатель, «не имеющий авторитета, не может быть воспитателем». Никакие рецепты не помогут, «если в самой личности воспитателя есть большие недостатки ... авторитет проистекает только от личностной ответственности». На этой базе и строится его авторитетное поведение. Оно включает в себя высокую самокритичность, умение признавать свои ошибки и пр. [4: т. 4, с. 63, 171, 176; т. 1, с. 66, 324, 326].

Педагог-мастер, профессионально компетентный педагог – это прежде всего гуманист. Гуманизм и педагогический оптимизм явление целостное – обоюдное и равноценное для всех: не могут быть счастливы дети, если это достигается попранием человеческого достоинства педагогов (взрослых) и наоборот. Если дети счастливы, а педагоги (взрослые) страдают и мучаются, то это извращённый гуманизм. Гуманизм «не развинчивается» по частям и не может быть относительным или урезанным – частичным или односторонним, социально привилегированным. Гуманизм интернационален по своей природе: он не имеет национальной, расовой и партийной принадлежности. Он даже аполитичен, т.к. имеет иммунную (защитную) систему, в основе которой лежит альтруистическая природа человека. Гуманизм не определяется какой-либо конкретной конфессией и т.д.

Стартовой площадкой мастерства и новаторства является гуманное, *как единство уважения и требовательности*, отношение к человеку. На этой основе А. Макаренко сформулировал кредо своей педагогики: «как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему». По его мнению, эта формула является педагогической трансформацией самого диалектического принципа в педагогике: «нельзя требовать большего от человека, которого мы не уважаем». Если у

педагога нет уважения к ребёнку, то он бессилен чем-либо ему помочь. *Требовательность выступает своеобразной формой уважения к личности ребёнка.* Эта формула адекватна принципу К. Роджерса – принятие ребёнка как данность, каким он есть. Таким образом, А. Макаренко не только провозгласил, а и успешно реализовал этот принцип задолго до его теоретического оформления [2, с. 189-193].

Для понимания позиции педагога в этих сложнейших вопросах следует привести ещё одно его высказывание: «Я убедился давно, что наибольшее уважение и наибольшая любовь со стороны ребят ... проявляются по отношению к другим типам людей. То, что мы называем высокой квалификацией, уверенное и чёткое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие и полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе - вот что увлекает ребят в наибольшей степени. Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их, если они торчат у вас под рукой, можете даже безразлично относиться к их симпатии, но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они все на вашей стороне,...» [4, т. 3, с. 132].

Это положение имеет важное методологическое значение для понимания природы и сущности мастерства и профессиональной компетентности педагога, стилю его *взаимодействия* с воспитанниками: умение мастерски работать, классность исполнения и увлечённость своим делом, искренность и дружелюбие в общении с детьми перекрывают все его педагогические недочёты. Общая культура, альтруизм, профессионализм и ответственность – слагаемые мастерства, компетентности - фундамент авторитета воспитателя. Педагоги должны быть организованными, подтянутыми, волевыми и сдержанными, спортивными. Они должны быть культурными «во всех отношениях», чистоплотными также «во всех отношениях», знакомы с литературой, искусством, музыкой, а главное – гражданами-патриотами своей страны [4, т. 4, с. 63, 294, 215-216, 236, 304].

Таким образом, развитие профессиональных компетенций педагога связано с освоением им педагогического мастерства; компетентность, в свою очередь, открывает новые возможности для повышения мастерства, которое побуждает его к новым достижениям. Главным качеством педагога, по мнению Л.Толстого, является постоянная неудовлетворённость достигнутым.

1. Баранников А.В. Компетентный подход и качество образования/ Отв. ред Л.Е. Кузнецова. – М.: Московский центр качества образования, 2008.
2. Беляев В.И. Педагогика А. Макаренко: традиции и новаторство. – М., 2000.
3. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО: «Образование: скрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.
4. Макаренко А.С. Пед. соч. в 8-ми т. - М., 1983 – 1986.
5. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т./ Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981.
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985.
7. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения.- М., 1989.
8. Ушинский К.Д. Пед. соч.: В 2-х т./ Под ред. А.И. Пискунова. – М. Педагогика, 1974.
9. Шацкий С.Т. Избранные педагогич. соч. В 2-х т./ Под ред. Н.П. Кузина и др. – М., 1980.

Модель профессиональной компетентности аттестуемого педагога

Фролова Светлана Леонидовна, д.п.н., старший научный сотрудник регионально-го научно-методического центра экспертной оценки педагогической деятельности ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, slfrolova@gmail.com

Слово «модель» довольно прочно и давно вошло в педагогический словарь. На сегодняшний день существует множество определений этого феномена. Разрабатывая модель профессиональной компетентности аттестуемого педагога, мы остановились на трактовке В.А. Ясвина, который считает, что модель – это образец, эталон чего-либо [3]. Отсюда следует, что моделирование тесно связано с идеализацией, поэтому модель профессиональной компетентности аттестуемого педагога – это, по сути, идеал учителя. Ориентация на идеал – одна из современных тенденций отечественного образования. В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования для всех ступеней определены «портреты выпускников», т. е. не что иное, как идеалы. Утвержденный недавно профессиональный стандарт педагога тоже можно рассматривать как характеристику идеального учителя. Таким образом, разработка модели профессиональной компетентности аттестуемого педагога как его идеального «портрета» есть насущная проблема, особенно актуальная в условиях внедрения нового порядка аттестации и реализации ФГОС общего образования.

Ответом на эту насущную потребность явилась эталонная модель профессиональных компетентностей аттестуемого педагога, разработанная в региональном научно-методическом центре экспертной оценки педагогической деятельности ГБУ ВПО МО «АСОУ» [1]. Важными характеристиками модели является ее наглядность, простота, адекватность, доступность в чтении и интерпретации. В силу этих характеристик указанная модель выполняет ряд важнейших функций:

во-первых, она определяет современные требования к профессиональной квалификации аттестуемого педагога;

во-вторых, характеризует содержание его профессиональной деятельности;

в-третьих, как любой идеал является стимулом и действенным мотивом профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Аттестуемый педагог, знакомясь с содержанием модели, сравнивает себя «настоящего» с идеалом, устанавливает степень соответствия, оценивает свои возможности, намечает перспективы развития. Модель профессиональной компетентности значительно пополняет представления педагога о том, какими компетентностями должен обладать современный учитель, чтобы соответствовать предъявляемым требованиям. Любая эталонная модель характеризуется развернутым содержанием. Как видно из названия нашей модели, ее содержание составляют профессиональные компетентности. По мнению А.К. Марковой, которая одна из первых начала активно оперировать понятием «компетентность», ее можно рассматривать как синоним профессионализма [2]. Совершенно очевидно, что на аттестацию выходит педагог, чувствующий себя профессионалом. При этом он должен четко представлять, ЧТО и КАК он должен уметь делать, КАКИМИ качествами обладать. Именно эти аспекты отражает содержательная часть модели.

Главными источниками для наполнения содержания модели профессиональной компетентности аттестуемого педагога являлись нормативно-правовые документы и авторские научные разработки И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и др. На основе глубокого анализа нормативно-правовых документов и научных источников с опорой на компетентностный, системный и деятельностный подходы, позволяющие рассматривать профессиональную деятельность аттестуемого педагога в различных аспектах, были выделены следующие ключевые компетентности: специальная и профессиональная компетентность, коммуникативная, информационная и личностная компетентность. Под компетентностью понимается сложное интегрированное профессионально важное качество педагога, его готовность и способность к выполнению необходимых трудовых действий, принятию педагогически обоснованных и целесообразных профессиональных решений в стандартных и нестандартных педагогических ситуациях и понимание ответственности за принятые решения. В рамках ключе-

вых компетентностей выделяются профили компетенций, т. е. конкретизированные профессиональные знания, умения и действия.

Специальная и профессиональная компетентность включает в себя: предметную компетенцию (глубина, системность знаний по предмету и применение их в педагогической практике; способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных организациях); организационно-методическую компетенцию (готовность применять современные образовательные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; умение организовать образовательную деятельность обучающихся (воспитанников); диагностическую компетенцию (владение психолого-педагогическими знаниями, психолого-педагогическими действиями, способами, приемами, умениями, техниками, технологиями; способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, а также осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии); аналитическую и оценочную компетенции (умение анализировать и оценивать сформированность универсальных учебных действий, мыслительных операций обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей; умение применять методы математической и статистической обработки информации; участие в профессиональных испытаниях, результатом которых является дифференцированная (качественная и количественная) оценка профессионализма); прогностическую компетенцию (умение определять перспективы роста, зоны ближайшего развития своих учеников и своего профессионального развития, осознавать свои потенциальные возможности и потенциальные возможности школьников; самопроектирование, самоэкспериментирование; построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация сценария своей профессиональной жизни); исследовательскую компетенцию (умение применять методы теоретического и экспериментального исследования; умение спланировать, организовать, провести и проанализировать педагогический эксперимент по внедрению инноваций; способность к анализу и синтезу; исследовательские навыки; способность порождать новые идеи (креативность), демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине, а также демонстрировать понимание важности экспериментальной проверки научных теорий).

Профили коммуникативной компетентности: социально-коммуникативная компетенция (способность к взаимодействию, адекватному ситуациям, нахождению вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли; способность использовать навыки публичной речи, в том числе в сфере трансляции собственного опыта); организационно-коммуникативная компетенция (умение организовать продуктивное общение и сотрудничество школьников; умение проводить учебно-воспитательные занятия в форме диалогов, полемик, диспутов, дискуссий, обмена мнениями, научных споров и т.п.).

Профили информационной компетентности: информационно-поисковая компетенция (умение находить необходимую информацию из различных источников); информационно-аналитическая компетенция (навыки анализа информации и управления ею; готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации; готовность работать с компьютером как средством управления информацией; способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях); информационно-технологическая компетенция (способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде; знание основных прикладных программ и умение пользоваться ими; навыки работы с компьютером).

И, наконец, профили личностной компетентности: компетенция саморазвития и самовыражения (способность и готовность к образованию в течение всей жизни; владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами профилактики профессиональных деформаций личности); рефлексивная компетенция (способность к самоанализу).

Итак, модель профессиональной компетентности аттестуемого педагога – это идеальная, мысленная, описательная, вербализованная, т. е. кодированная знаками естественного языка, модель педагога, представляющая собой идеальный образ, образец, эталон специалиста, отвечающий всем требованиям, предъявляемым к педагогическим работникам при аттестации на первую и высшую квалификационные категории. В силу своих характеристик она является нормативной, прогностической моделью, нацелена на результат, поэтому может быть положена в основу контрольно-измерительных материалов, используемых при аттестации.

В заключение хотелось бы отметить, что модель, даже если это модель идеальная, не может быть раз и навсегда заданной. Достоинством модели является ее динамичность, т. е. способность чутко реагировать на социально-экономические перемены в обществе, вызывающие, как правило, изменения требований к содержанию профессиональной деятельности педагога. Структура разработанной в центре модели профессиональной компетентности аттестуемого педагога позволяет гибко отражать эти изменения, вносить коррективы в содержание профилей компетенций. Таким образом, оставаясь по сути прогностической, в то же время модель профессиональной компетентности аттестуемого педагога тесно связана реальной педагогической действительностью и отвечает требованию ингерентности.

1. Долгоаршинных, Н.В., Фролова, С.Л. Моделирование аттестации педагогических работников в Московской области // Академический вестник. – 2013. – №1(7). – С. 12-28.

2. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

3. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М., 2001.

Оценка уровня профессиональной компетентности педагога в аспекте реализации ФГОС

Долгоаршинных Н.В., к.п.н., доцент, начальник регионального научно-методического центра экспертной оценки педагогической деятельности ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», nelli_dol@mail.ru

Объективная необходимость модернизации российского образования диктуется общей логикой перехода от традиционной к личностно-деятельностной и социально-ориентированной модели образования, в основе которой лежит перевод учащегося из позиции «объекта» педагогических воздействий в позицию «субъекта» процесса учения и собственного развития. В историческом плане модернизация образования продолжает реформы, начатые в конце двадцатого века, нацеленные на поиск инновационных подходов к преподаванию, путей становления разноуровневой и многопрофильной системы школьного образования и создания новой единицы измерения качества образовательной системы – образовательной программы школы [3]. Происходящие на современном этапе изменения имеют системный характер, тесно связаны с введением новых образовательных стандартов, которые являются отражением социального заказа, обеспечивают единство образовательного пространства Российской Федерации, преемственность основных образовательных программ и определяют уровень требований к условиям и результатам их реализации. Важным направлением работы является модернизация региональных систем образования, предполагающая обеспечение условий для получения качественного образования независимо от места

жительства. Министр образования РФ Д. Ливанов назвал задачей 2015 года подготовку к запуску с 2016 года новой программы модернизации общего образования, которая будет предусматривать поддержку регионов для перехода на новые образовательные стандарты, а также переоснащение школ и повышение квалификации учителей для работы в новых условиях [2]. Переход на новые образовательные стандарты – масштабное системное изменение в образовательной сфере. В процессе введения ФГОС предполагается увеличение самостоятельности школ за счет разработки образовательными организациями основных образовательных программ, оснащение школ современным оборудованием, а также усиление роли региональной системы оценки качества образования.

Среди проблемных вопросов можно выделить недостаточную готовность учителей к введению образовательных стандартов в части использования в преподавании системно-деятельностного и компетентностного подходов, в разработке рабочих программ по учебным предметам, в оценке планируемых результатов обучения и воспитания. Решение данных вопросов на сегодняшний день видится в массовом повышении квалификации и переподготовке учителей для работы в условиях ФГОС. Поиск путей решения проблем требует от региональных органов управления образованием комплексного подхода. На уровне региона должно быть сформировано единое концептуально-методологическое понимание качества образования, подходы к его измерению, обоснованные критерии и показатели эффективности. В то же время рост требований к качеству образования заставляет искать принципиально новые возможности его повышения. Среди факторов, влияющих на повышение качества образования, немаловажная роль принадлежит аттестации педагогических работников. Аттестация – это кадровое мероприятие, позволяющее оценить соответствие уровня труда, качеств и потенциала личности работника требованиям выполняемой деятельности. Но главное ее назначение – выявить резервы повышения уровня отдачи, развития инициативы и трудовой активности педагогов. Сегодня, когда педагогические работники призваны претворять в жизнь государственные образовательные реформы, в том числе введение новых образовательных стандартов, эффективное использование аттестации для формирования кадрового потенциала в системе российского образования становится особенно актуально.

В настоящее время во всех субъектах Российской Федерации созданы региональные системы аттестации педагогов, разработана нормативно-правовая база, осуществляется ее информационное и научно-методическое обеспечение, подготовлены контрольно-измерительные материалы для оценки профессиональной деятельности педагогических работников. Но на сегодняшний момент имеется потребность в обновлении диагностического инструментария, который бы позволил с позиций эффективности оценить результаты профессиональной деятельности педагога с позиции реализации ФГОС.

В этих условиях определение содержания диагностического инструментария для оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учителя с учетом требований образовательных стандартов становится одной из приоритетных задач аттестации. Также очень важно обозначить те проблемы, которые мешают реализации инновационной оценки профессиональной компетентности педагога.

Анализ сложившейся ситуации выявил следующие проблемы: недостаточный учет требований ФГОС в критериях и показателях диагностического инструментария, применяемого для оценки деятельности педагога при его аттестации; отсутствие у экспертов системных знаний по ключевым вопросам ФГОС, недостаточное владение методами оценки результатов профессиональной деятельности педагога на основе требований образовательных стандартов; неразработанность системы методического

обеспечения экспертизы профессиональной деятельности педагога в аспекте реализации ФГОС, отсутствие соответственного инструктивно-методического материала.

Для повышения качества аттестации педагогических работников существенное значение имеет выбор диагностического инструментария, который должен способствовать получению объективной и полной информации о профессиональной деятельности аттестуемого педагога в аспекте реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов. В основу инновационного диагностического инструментария может быть положена идея реальной возможности оценить уровень квалификации аттестуемого педагога с помощью эталонной модели компетентностей педагогического работника, разработанной в региональном научно-методическом центре экспертной оценки педагогической деятельности ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления».

Эталонная модель компетентностей педагогического работника может быть использована для решения самого широкого круга задач, в том числе и для разработки диагностического инструментария, используемого при аттестации педагогов. В предложенную модель вошли следующие *ключевые компетентности* педагогического работника: специальная и профессиональная, коммуникативная, информационная и личностная, которые представлены составляющими их разнообразными *профилями компетенций* [1].

Учитывая современные требования к профессионализму педагогов, связанные с реализацией задач образовательных стандартов, экспертам по аттестации особое внимание следует уделить сформированности у педагогов *специальной и профессиональной компетентностей*, которые в свою очередь отражают профили компетенций педагога – предметную, организационно-методическую, диагностическую, аналитическую, оценочную и прогностическую.

Ключевым документом, отражающим пути реализации содержания учебного предмета и требований ФГОС, является рабочая программа. Поэтому в рамках *предметной и прогностической компетенций* педагогического работника оценивается его умение разрабатывать рабочую программу по предмету и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса.

Отличительными особенностями преподавания учебных предметов в условиях введения образовательных стандартов являются системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы. В связи с этим, определяя уровень *организационно-методической компетенции*, особое внимание уделяется тому, каким образом педагог воплощает данные подходы в своей профессиональной деятельности, как владеет современными методами обучения и воспитания и насколько продуктивно использует образовательные технологии в учебной и во внеучебной деятельности, поддерживающей процесс обучения.

При оценке *диагностической, аналитической и оценочной компетенций* определяется умение педагога формировать универсальные учебные действия школьников, обеспечить достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, использовать новые формы контроля образовательного процесса и оценки его результатов.

Новые целевые ориентиры, связанные с реализацией требований ФГОС, отражают социальный и государственный заказ системе образования, заставляя учителя выстраивать образовательный процесс с ориентацией на создание условий для развития нравственной, социально активной, компетентной и саморазвивающейся личности обучаемого.

Не менее важной стратегической задачей является повышение профессиональной компетентности экспертов. Как известно, от профессионализма эксперта, от его по-

нимания, принятия и глубокого изучения вопросов, связанных с введением образовательных стандартов, напрямую зависит качество экспертизы.

Очевидно, что существенные перемены в образовании невозможны без кардинальных изменений в региональных системах аттестации педагогов. Сложившаяся ситуация требует решения задач, направленных на обеспечение качества образования в регионе, таких как: определение системы требований, предъявляемых к профессиональной компетентности педагогов в условиях внедрения образовательных стандартов; обновление диагностического инструментария для оценки уровня профессиональной компетентности педагога в аспекте реализации ФГОС; повышение уровня квалификации экспертов при аттестационных комиссиях; использование результатов аттестации для обоснованного принятия управленческих решений в сфере образования, связанных со стратегическими задачами не только образовательных организаций, но и на уровне муниципалитета и региона.

Список литературы:

1. Долгоаршинных, Н.В., Фролова, С.Л. Моделирование аттестации педагогических работников в Московской области // Академический вестник. – 2013. – №1(7). – С. 12-28.
2. Ливанов, Д.В. Доклад в Государственной думе от 12.11.2014. [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=&sid=32280 (дата обращения 15.01.2015).
3. Писарева, С.А., Кондрашова, К.В. Проблемы и предпосылки модернизации современной системы образования // Человек и образование. – 2007. – № 1-2. – С. 70-74.

Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов в межаттестационный период

Семенова И.И., к.п.н., старший научный сотрудник регионального научно-методического центра экспертной оценки педагогической деятельности ГБОУ ВПО «Академия социального управления», г. Москва, semenova_ii@asou-mo.ru

Определив целенаправленное, непрерывное повышение личностного и профессионального роста педагогов в качестве первостепенной задачи, новый порядок аттестации установил необходимость развития профессиональной компетентности педагогических работников на всем протяжении межаттестационного периода как обязательного условия успешного прохождения аттестационных процедур.

Несмотря на бесспорную актуальность поднятой проблемы, следует заметить, что развивающий потенциал аттестации в настоящее время, используется не в полной мере. В значительной степени это обусловлено тем, что в современном профессиональном сообществе не уделяется должного внимания ни общим закономерностям профессионального роста, ни индивидуально-личностной траектории становления, развития и совершенствования мастера педагога. Это, в свою очередь, порождает ряд трудностей, с которыми сталкиваются педагоги, пытаясь конструировать свою деятельность в соответствии с формализованными требованиями нового порядка аттестации. К наиболее существенным трудностям можно отнести следующие: неумение объективно оценить свой профессиональный уровень, выявить достижения, затруднения и определить на их основе образовательные и личностные потребности; незнание или слабое представление о своих потенциальных возможностях и способностях; недостаточная компетентность в области планирования профессионального развития как на длительный срок, так и на более короткий временной период (например, межаттестационный); отсутствие или слабое развитие навыков самоанализа результатов собственной профессиональной деятельности; недостаточная информированность как в предметной, методической областях, так и в вопросах, касающихся нормативно-правовой базы аттестации, критериев и показателей оценки профессио-

нальной компетентности; слабое использование принципа рефлексии в профессиональной деятельности; неумение грамотно систематизировать, обобщать и представлять свои достижения.

В этой связи уместно заметить, что аттестация по своей сути процедура стрессогенная, а в сочетании с обозначенными выше факторами она быстро может привести к существенному снижению уровня самооценки педагога, его образовательной и профессиональной активности, разрушению Я-концепции. Подобная ситуация опасна также и тем, что она способна полностью демотивировать педагога к профессиональному развитию, послужить в качестве катализатора, запускающего мощный процесс эмоционального выгорания, ведущего к профессиональному истощению, в основе которого, как правило, лежит обесценивание собственных профессиональных достижений и негативная оценка личности. Не случайно современные теории управления персоналом все активнее развивают идеи профессионально-личностного роста специалиста, акцентируя внимание на создании адекватных условий (технологий), обеспечивающих обращение к внутреннему потенциалу работника, его приоритетам, ценностям и мотивам [2].

Опираясь на представления о профессиональном развитии, прежде всего, с точки зрения, обеспечения соответствующих условий, и рассматривая данный процесс в контексте непосредственной подготовки педагога к предстоящей аттестации, мы определили спектр организационно-педагогических условий, под которыми понимаем совокупность мер, направленных на профессионально-личностный рост педагога в межаттестационный период, способствующих становлению, развитию и совершенствованию его профессиональной компетентности и готовности к аттестации. Под педагогическими мерами, в данном случае, мы понимаем совокупность объективных возможностей содержания образования, форм, методов, приемов и средств профессионального роста педагога, а также деятельности субъектов образовательного процесса, обеспечивающих повышение уровня профессиональной компетентности педагогического работника в межаттестационный период (рис.).

Обратимся к характеристике обозначенных нами организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности педагога в межаттестационный период. Первым педагогическим условием является реализация системной деятельности по развитию профессиональной компетентности педагога. По существу, речь идет о разработке системы деятельности по сопровождению аттестации педагогических работников, направленной на их личностный рост и профессиональное развитие. Данная система была разработана сотрудниками Регионального научно-методического центра экспертной оценки педагогической деятельности и внедрена во многих муниципальных методических центрах/кабинетах и образовательных организациях Московской области.

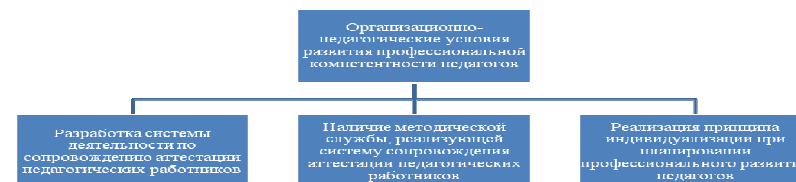


Рис. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов в межаттестационный период.

Предлагаемая система состоит из взаимосвязанных компонентов, таких как: планирование цели; постановка задач; принципы организации и содержание методической

деятельности; организационные формы и методы [1].

Основой системы являются функциональные компоненты – диагностико-аналитический, информационный, организационно-методический, учебно-методический, психолого-педагогический и консультативный.

Реализация системного подхода в контексте нашей проблемы заключается в обязательной реализации всех компонентов системы, связанных между собой и обеспечивающих в своем единстве достижение поставленной цели – повышение профессиональной компетентности педагога, обеспечивающую, в конечном итоге, его успешную подготовку к аттестации.

Вторым педагогическим условием является наличие методической службы, способной в условиях реализации нового порядка аттестации обеспечить грамотное и всестороннее развитие педагогов. Необходимо учитывать, что модернизация образования затронула все структурные образования, в том числе и методическую службу, которая в современных условиях должна выходить на новый этап своего развития – этап тьюторства, т.е. сопровождения педагогических работников на протяжении всего межаттестационного периода.

Возросли также и требования к субъекту образовательного процесса, непосредственно участвующего в процессе сопровождения аттестации педагогических работников – методисту. Именно методист становится ведущим специалистом, определяющим и направляющим весь процесс профессионального развития педагога и, одновременно, подготовки к аттестации. Все больше востребованными в его работе становятся такие профессиональные качества, как умение грамотно провести диагностику уровня профессиональной компетентности педагога, проанализировать ее результаты, выявить имеющиеся затруднения и ресурсы по их преодолению, спрогнозировать эффективность дальнейшей деятельности, а также помочь педагогическому работнику спроектировать индивидуальный образовательный маршрут на межаттестационный период (максимальное количество – 5 лет, минимальное – 1 год).

Целенаправленность, содержательность и технологичность функционирования методической службы в обозначенном направлении обеспечит реализация системы деятельности по сопровождению аттестации педагогических работников. В данном случае важно учитывать, что неперменной составляющей успеха является взаимодействие методических служб всех организационных уровней - от образовательной организации до муниципальной и районной - на основе представленной системы деятельности по сопровождению аттестации педагогических работников. Реализация системы будет обеспечивать единообразие и преемственность содержания деятельности независимо от того, на каком уровне она осуществляется. При этом компоненты системы будут выступать в качестве базиса для формирования плана сопровождения аттестации педагогических работников одинаково для всех уровней методической службы.

Определение стратегии развития, а также координацию и коррекцию деятельности по методическому сопровождению аттестации педагогов на всех уровнях должны осуществлять именно методические центры/кабинеты, реализуя тем самым единые требования к организации процесса.

Третьим педагогическим условием выступает реализация принципа индивидуализации, являющегося одним из важнейших в сопровождении аттестации педагогов. Реализация указанного принципа означает построение индивидуального пути движения педагога к успешному прохождению аттестации с учетом имеющихся достижений, образовательных потребностей, личностных и профессиональных особенностей, а также имеющихся ресурсов – информационных, методических, психолого-педагогических и др.

Результатом проектирования траектории профессионального развития педагога является план его индивидуального маршрута по подготовке к аттестации. Технология формирования такого плана заключается в выборе мероприятий, организованных как на уровне образовательной организации, так и на муниципальном/районном уровне в рамках реализации деятельности по сопровождению аттестации. Таким образом, на основании плана работы образовательной организации и плана работы муниципальной/районной методической службы (центра/кабинета) формируется множество индивидуальных планов педагогических работников, в полной мере отражающих их образовательные и личностные потребности и позволяющие эффективно осуществлять профессиональное развитие в межаттестационный период.

Такой подход к развитию профессиональной компетентности, с нашей точки зрения, является наиболее удачным, поскольку построен на мобилизации мотивационных механизмов деятельности человека. В основе этих механизмов лежит осознание педагогом собственных образовательных и личностных потребностей и наличия реальных возможностей для их реализации в виде конкретного плана работы на определенный период времени. Ниже представлен вариант такого плана (фрагмент).

Индивидуальный план подготовки педагога к аттестации

№ п/п	Наименование мероприятия, форма проведения	Обоснование выбора мероприятия	Уровень мероприятия, сроки и место проведения	Планируемый результат
1.	Курсы повышения квалификации «Подготовка педагога к аттестации на первую и высшую квалификационные категории» (36 часов)	Формирование готовности к успешному прохождению аттестации на квалификационную категорию	Региональный уровень, ноябрь-декабрь 2015, ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»	1.Изучить нормативно-правовую базу аттестации; 2.Ознакомиться критериями и показателями оценки профессиональной деятельности; 3.Осуществить оценку собственного уровня проф. компетентности и определить траекторию дальнейшего профессионального и личностного роста; 4.Освоить технологию формирования аттестационного портфолио.
2.	Посещение серии открытых уроков по математике	Ознакомление с опытом работы коллег по использованию образовательных технологий в предметной области «Математика»	Уровень образовательной организации - январь 2015, на муниципальный уровень - октябрь,	1.Получить представления о перечне профильных технологий, применяемых при преподавании математики; 2.Ознакомиться с особенностями их реализации в образовательном процессе.

			2016	
3.	Выступление на ГМО учителей математики по теме «Роль игровых технологий в преподавании математики»	Распространение собственного опыта по использованию образовательных технологий	Муниципальный уровень - август, 2017	Получить объективную оценку профессиональной общественности об уровне владения применяемой технологии.

Мониторинг эффективности реализации педагогом плана индивидуального маршрута подготовки к аттестации предполагает представление творческого отчета о результатах выполнения запланированной на год работы на методическом объединении образовательной организации. По результатам отчета определяются перспективы аттестации на намеченную (в плане) квалификационную категорию, а так же, в случае необходимости, даются соответствующие рекомендации.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что обеспечение организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности педагогов в межаттестационный период позволит в значительной степени повысить мотивацию педагога к профессиональному развитию, улучшить предметную и методическую грамотность, а также стабилизировать его эмоциональное состояние и уверенность в себе.

1. Семенова И.И. Сопровождение аттестации педагогических работников: новый взгляд на работу методических служб // Академический вестник. – 2013. – №1(7). – С. 78–98.

2. Замятина С.А. Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2000. – 24 с.

Терминологический потенциал педагога как основа его профессиональной компетентности

Мишжериков В.А., старший научный сотрудник МБОУ ВПО МО «Академия социальных наук», к.п.н., доцент, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

В начале было Слово...

Стремительное развитие рыночных отношений в России, проникших и в сферу образования, обусловило лавинообразное издание научной, учебной и нормативно-справочной литературы по образованию как на бумажных носителях, так и в электронном виде. Этот процесс сопровождается таким же лавинообразным появлением новых понятий, которые зачастую не могут быть обозначены с помощью устоявшихся, традиционных терминологических средств, а их пользователи, по-своему раскрывая смысл новых для себя словообразований, легко перестают понимать друг друга. Ещё К.Д.Ушинский, «учитель русских учителей», справедливо подмечал, что многие педагогические недоразумения и горячие споры, возникают из-за неточного употребления слов. Совершенно очевидно, что одна из спорящих сторон, по его мнению, понимает под словом «память», например, то же самое, что другая — под словом «рассудок» или «воображение», и обе употребляют эти слова как известные (*а поэтому не требующие особых разъяснений — В.М.*) изключающие в себе точно определенное понятие. По глубокому убеждению великого педагога, обсуждения различного рода проектов, дискуссии в педагогических журналах могли быть легко разрешены, во многом выиграть в основательности, если бы авторы придавали одно и то же значение терминам, которые в них беспрестанно повторялись.

Внимательное ознакомление с современными научно-педагогическими публика-

циями даёт основание отмечать наличие двух тенденций. С одной стороны, наблюдается конвергенция различных наук, что приводит к количественному росту и смешению терминов, заимствованию их и определенному обогащению языка педагогической науки. Например, мы не встретим уже педагога, который не употребляет в своей устной или письменной речи такие слова, как «файл», «информационный ресурс», «информационно-коммуникационные технологии» и др., пришедшие в педагогику из информатики.

Другая тенденция проявляется в искажении содержания уже используемых понятий, наделении их новыми смыслами, в чётко выраженной деформации понятийного научно-педагогического поля. Например, термин «образование» слишком часто трактуется не как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а как организация деятельности обучающихся по овладению определенным набором компетенций, отвечающему стандарту.

Негативная составляющая указанных процессов делает актуальным и необходимым анализ не только уже сложившегося понятийно-терминологического аппарата педагогики, но и процессов формирования и развития терминологического запаса знаний (потенциала) у работников российской сферы образования, соответствующего потребностям современной педагогической науки и практики. Мысль К.Д.Ушинского о необходимости иметь единый язык педагогической науки, однозначную систему понятий и соответствующих им терминов полностью сохраняет свою актуальность в настоящее время, когда возникла реальная угроза разрушения единого культурно-образовательного, в том числе и научно-педагогического пространства России. В качестве еще одного примера можно привести бесконечный спор по поводу разведения понятий «компетенция» и «компетентность», начавшийся с подписанием Россией Болонского соглашения и активно используемого в педагогической науке и практике компетентностного подхода.

Как известно, педагогическая терминология в широком смысле — это система лексических средств и наименований, применяемых в теории и практике воспитания, обучения и образования. В узком смысле педагогическая терминология включает в себя совокупность терминов, закрепляющих важнейшие понятия педагогической науки и придающих им точно ограниченный научный и практический смысл.

Наряду с терминами в лексический фонд педагогики входят наименования предметов, употребляемых в процессе обучения, названия типов учебных заведений, видов учебного оборудования и т.п., образующие педагогическую номенклатуру, которая по существу составляет более половины педагогической лексики. Особое место в педагогической терминологии занимают обозначения, смысловое значение которых связано с понятиями, играющими лишь известную роль в педагогике.

Любой человек, а тем более профессиональный работник, мыслит предметами, операциями, понятиями и т.д. Установлено, что научное понятие, не включенное в текст, а взятое вне его, может вызывать у читателя, будь это студент, школьник или учитель, определенный круг ассоциаций. Один сможет, другой окажется не в состоянии узнать, что означает данный термин, дать ему научное определение, раскрыть содержание и т.д. Зависит это от их осведомленности, обученности, развитости понятийного мышления, иначе говоря, от запаса знаний сущности данного понятия, его характеристик и умения оперировать этими знаниями. Научные понятия в педагогике находятся в постоянном развитии. Каждое понятие, выражаемое словом или словосочетанием, имеет свое определение, содержание, объем. По мере исследования явлений педагогической действительности уточняются известные определения понятий, развивается содержание, расширяется их объём.

С другой стороны, в словарном составе языка современного педагога значительно увеличился удельный вес общественно-политических, экономических, технических,

психологических и др. терминов. Кроме того, педагогика активно освобождается от устаревших и надуманных терминов. Фонд понятий педагогической науки значительно шире, чем их комплекс, включенный в нормативные курсы вузовской педагогики. В программу подготовки педагога обычно включаются лишь те основные (базовые) понятия, которые необходимы для его будущей профессии. Только систематическая работа с базовыми понятиями педагогической науки создаст необходимые условия для повышения эффективности и качества профессиональной подготовки и деятельности педагога, руководителя образовательного учреждения, педагога-исследователя.

Анализ результатов проверки качества выполнения письменных работ подмосковными работниками сферы образования, являющихся слушателями курсов повышения квалификации, показал довольно низкий уровень владения ими педагогической терминологией, в силу чего информационные ресурсы педагогической науки и практики используются недостаточно. Педагоги зачастую не знают и не подозревают, какие возможности таит в себе уверенное владение понятийно-терминологическим аппаратом в аспекте управления собственной деятельностью, целенаправленного взаимодействия с коллегами, с обучающимися и их родителями. Отсутствие у педагога знаний научно-педагогической терминологии и умений пользоваться ею создает условия для достаточно вольной трактовки им базовых педагогических понятий, что приводит к снижению эффективности в работе, к серьёзным педагогическим ошибкам и возникающим впоследствии межличностным конфликтам.

Одна из причин достаточно распространенной в педагогической среде неаккуратности в использовании профессиональной педагогической терминологии - недостаточная специальная подготовка специалистов образования, которой не уделяется достаточного внимания ни в вузах, ни в системе повышения квалификации. От этого страдает качество образования, процесс управления деятельностью образовательной организацией, который весьма осложняется недостаточной степенью взаимопонимания между рядовым педагогом и его руководителем.

Исходя из сказанного, считаем необходимым проводить более тщательную работу по формированию **терминологической компетентности** педагогических кадров. При этом считаем возможным определить это понятие как *интегральная профессионально-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*.

Причем, этот процесс должен отвечать требованиям оптимизации, т.е. получение необходимых результатов при оптимальных затратах личностных, материальных, финансовых, временных и др. ресурсов. Выступая как инструмент продуктивного решения различных педагогических проблем, терминологическая компетентность является одной из самых значимых характеристик его профессиональной культуры. Развитие педагога-профессионала представляет собой достаточно сложный и динамический процесс, ориентированный на формирование специалиста, способного и готового целенаправленно и грамотно использовать специальную терминологию в процессе осуществления своей профессиональной деятельности.

В последнее время в педагогическом лексиконе появилось понятие «терминологический потенциал педагога» [2,4], которое по-разному понимается различными исследователями. Не вдаваясь в полемику, в рамках данной статьи мы будем его трактовать как некоторую упорядоченную совокупность терминов и понятий, использование которой позволяет субъекту педагогической деятельности осуществлять её более профессионально.

ТПП= Пбаз+ Пвар + Пспец + Ппракт, где:

ТПП — терминологический потенциал педагога;

Пбаз — инвариантная часть ТПП, отражающая общепедагогическую терминологию, содержащуюся в таких «проверенных» источниках, как законодательство РФ в сфере образования, учебники и словари по педагогике, имеющие соответствующие рекомендации Учебно-методического объединения вузов России по образованию;

Пвар — вариативная, изменяемая часть ТПП, включающая терминологию, относящуюся к определенным отраслям педагогики (история педагогики, социальная педагогика и т.п.) и содержащуюся в таких источниках, как законодательство РФ в сфере образования, учебники и словари по педагогике, имеющие соответствующие рекомендации Учебно-методического объединения вузов России по образованию;

Пспец — вариативная, изменяемая часть ТПП, включающая терминологию, относящуюся к полученной в вузе специальной подготовке и содержащуюся в законодательстве РФ в сфере образования, учебниках и словарях по педагогике, имеющих соответствующие рекомендации Учебно-методического объединения вузов России по образованию;

Ппракт — вариативная, изменяемая часть ТПП, содержащая терминологию, приобретаемую в процессе практической или научной деятельности педагога и содержащуюся в документах образовательной организации, в научной и методической литературе, в материалах различного уровня научно-практических конференций.

Только последняя часть ТПП допускает наличие неустоявшихся терминов и понятий, которые, в конце концов, при известных условиях могут быть использованы в рамках научно-педагогической аргументации.

Успешность развития терминологического потенциала педагогического работника можно обеспечить, если подойти к этому вопросу с точки зрения системно-деятельностного подхода, в основе которого лежит теория проектирования педагогических систем (В.П. Беспалько).

Технологию формирования и развития (или совершенствования) терминологического потенциала педагога, на наш взгляд, можно определить как функционирование совокупности взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов некоей педагогической системы (цели, содержание, методы, средства и организационные формы). В основу разработки такой технологии могут быть положены принципы: системности, преемственности, модульного построения содержания терминологического обучения, адаптивности, гуманизации, эффективного сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм организации обучения, потенциальной избыточности учебной информации, коммуникативности, самостоятельности, принцип самоконтроля и эволюционности.

Педагогическая технология развития терминологического потенциала педагога может быть представлена (по Артюшину О.В., Скибицкому Э.Г.) в виде двух составляющих: внутренней (включающий мотивационный, содержательный, прогностический, операциональный и коррекционный компоненты) и внешней (содержащий цели, задачи, функции, условия, принципы, методы, формы, средства и результаты обучения). Внутренняя составляющая может быть использована для управления процессом становления (или развития, в случае наличия у специалиста того или иного уровня педагогического образования) терминологического потенциала педагога, а внешняя — для построения заинтересованными лицами такой педагогической технологии [1].

Целью данной педагогической технологии является достижение на уровне функциональной грамотности уровня сформированности терминологического потенциала педагога.

Основные задачи педагогической технологии по формированию терминологического потенциала педагога могут состоять в том, чтобы:

- а) активизировать и систематизировать совокупность терминологических знаний, накопленных педагогом в процессе повседневной практической работы;
- б) обеспечить возможности для беспрепятственного ознакомления его с понятийно-терминологическим аппаратом своей предметной области;
- в) разработать и реализовать наиболее продуктивные алгоритмы терминологической деятельности в окружающей педагога информационно-образовательной сфере.

Рассмотрим содержание компонентов, входящих во внутреннюю составляющую разрабатываемой педагогической технологии.

Мотивационный компонент основан на проявлении педагогами интереса и потребности в повышении уровня сформированности терминологического потенциала, ответственности за его качество.

Содержательный компонент включает в себя комплекс терминологических знаний, минимально определяемый рамками должностной инструкции работника образования, а в перспективе тем кругом научно-педагогической литературы, которой он будет пользоваться в процессе работы. Немаловажную роль в обеспечении этого компонента могут сыграть различного рода справочные пособия и словари, которые в последнее время появились в широкой продаже. Курсовая подготовка работника образования организуется по соответствующей образовательной программе, содержание обеспечиваемой комплексом лекционных и практических занятий, справочным учебным материалом, списком основной и дополнительной литературы и т.д.

В настоящее время имеется ряд словарей, как по общепедагогическим вопросам, так и специализированных. К первой категории словарей, полезных для педагогов системы дополнительного образования детей можно отнести словари Г.М. и А.Ю.Коджаспировых, В.М.Полонского⁸, В.А.Мижерикова.

В *операциональный компонент* технологии развития терминологического потенциала педагога-слушателя включаются различные методы, средства и организационные формы обучения, учитывающие специфику аудитории. Необходимо тщательно дозировать учебную информацию, максимально приближая процесс её усвоения к практике работы конкретных категорий обучающихся. Совокупность используемых методов курсовой подготовки должна включать в себя следующие методы: репродуктивный; объяснительно-иллюстративный; частично-поисковый, а также метод кейсов. В начале и в конце занятий предполагается проведение тестирования, в ходе которого, в частности, может быть выявлен стартовый и конечный уровень терминологических знаний.

Кроме того, в операциональный компонент данной педагогической технологии во взаимодействии с методами обучения входят такие средства обучения, как:

- а) рабочая программа учебного курса;
- б) набор нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельности педагогического работника;
- в) раздаточные справочно-рекомендательные материалы и методические указания по выполнению квалификационной работы, включающей терминологические упражнения.

Формы организации обучения детерминируются целью, содержанием, средствами и методами обучения. Часть организационных форм (лекция, семинары и пр.) реализуется в аудиторных занятиях, консультациях и учебных конференциях, другая часть (самостоятельная деятельность обучающихся) может быть реализована как по месту повышения квалификации, так и в качестве домашнего задания.

⁸ См. соответственно: Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М., 2005, Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике. – М., 2004, Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004.

Коррекционный компонент педагогической технологии обеспечивается в ходе постоянной рефлексии результатов учебной деятельности обучающихся и ее коррекции с учетом допущенных ошибок при выполнении различного вида заданий.

Прогностический компонент осуществляет осознанную оценку процессов преподавания и учения. На основе полученной учебной информации, ее анализа намечаются пути дальнейшего совершенствования педагогической технологии развития общепедагогического и терминологического потенциала слушателей системы ПК, а также модернизация компонентов, входящих в ее структуру.

Можно выделить 3 уровня проявления терминологического потенциала педагогического работника:

- 1) уровень терминологической информированности;
- 2) уровень терминологической грамотности;
- 3) уровень терминологической компетентности.

Первый из указанных уровней представляет *терминологическую информированность*, которая 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. Терминологическая информированность работника образования проявляется в формальном знании им различных терминов и понятий из сферы его профессиональной деятельности с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций образовательной организации, в которой он работает, непосредственного общения его с коллегами по работе, а также почерпнутого из средств массовой информации и т.д.

Второй уровень представлен *терминологической грамотностью*, которая соответствует активному этапу развития личностного тезауруса педагога и формирование на его основе предметно-практического и теоретического опыта личности. Под термином «терминологическая грамотность» понимается овладение соответствующими знаниями и умениями, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, профессионально-коммуникационной деятельности.

На третьем уровне завершается формирование *терминологической компетентности*, что проявляется в устойчивом стремлении специалиста вносить свой вклад в улучшение функционирования понятийно-терминологического аппарата своей предметной области, которая оказывает влияние на наилучшее исполнение своей миссии.

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 – может реально и эффективно использовать терминологические знания в решении тех или иных проблем.

Задача развития компетентности работника образования не просто больше и лучше знать общую и специальную педагогическую терминологию, а включение им этих профессионально необходимых и упорядоченных знаний в «терминологическую практику» профессиональной деятельности, повышая её качество.

1. Артюшин О.В., Скибицкий Э.Г. Педагогическая технология развития терминологического потенциала будущего специалиста. – Образование 2008. – №4. – С. 25-37

2. Мижериков В.А. Повышение терминологического потенциала педагога дополнительного образования как условие развития системы дополнительного образования детей//Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы (Материалы научно-практической конференции 24-25 апреля 2009 г.) – М., 2009, Часть II. – С. 397-402.

3. Педагогика/ П.И. Пидкасистый, Т.А. Юзефовичус, В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: «Академия», 2014. – 624 с.

4. Управление общеобразовательным учреждением: словарь-справочник/ В.А.Мижериков; под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: «Академия», 2010. – 384 с.

Повышение профессиональной компетентности экспертов как условие обеспечения качества аттестации педагогических работников

Прусская Л.Е., председатель экспертной группы учителей физики при аттестационной комиссии Министерства образования Московской области, учитель физики АОУ гимназии № 12 г. Долгопрудного МО, lubovevgenyevna@mail.ru

Аттестация является неотъемлемой частью профессионального пути любого педагога. Ее главная цель – стимулирование профессионального развития педагога. Достижение цели аттестации идет через обеспечение ее качества, которое определяется разными факторами. Важным звеном в этой цепи факторов является эффективное проведение экспертизы педагогической деятельности, которое определяется действиями эксперта.

Эксперт – специалист, дающий заключение при рассмотрении какого-нибудь вопроса (С.И.Ожегов). Экспертом профессиональной деятельности учителя является специалист, находящийся на высшей ступени своего профессионального развития как педагог, с выраженным стремлением к самосовершенствованию. Он должен иметь высокий уровень общей культуры, обладать ключевыми компетентностями в области преподавания предмета и уметь проявлять их в процессе проведения аттестационной экспертизы.

В профессиональную компетентность эксперта входят такие свойства его личности, как черты его характера, способности и интеллектуальные качества, которые позволяют анализировать, беспристрастно оценивать педагогическую деятельность учителя в соответствии с принятыми в регионе контрольно-измерительными материалами по аттестации.

Объективная оценка результатов работы педагога за межаттестационный период важна, так как заниженная или завышенная оценки снижают мотивацию педагога. Только справедливая, заслуженная оценка положительно воздействует на формирование личности учителя, пробуждает его интерес к более глубокому познанию своего предмета и развивает стремление к повышению педагогического мастерства.

Компетентность эксперта проявляется на всех этапах его деятельности. Рациональная организация экспертизы начинается с ее подготовительного этапа, когда осуществляется предварительная проверка приложений к экспертному заключению, полученному от аттестуемого педагога по электронной почте. Компетентный эксперт активно пользуется собственной электронной почтой, владеет компьютерной грамотностью. Во время основного выездного этапа эксперт посещает открытое мероприятие, проводит собеседование с учителем, с представителем администрации образовательного учреждения, анализирует информацию из портфолио.

На всех этапах экспертизы необходимо создание атмосферы доверия, взаимоуважения, взаимопонимания и взаимопомощи, доброжелательной обстановки, избегание конфликтов, умение в случае необходимости спокойно и аргументированно, опираясь на нормативно-правовые документы и инструкции, обосновать свою позицию.

Признаками профессионально проведенной экспертизы являются сочетания: доброжелательности и принципиальности эксперта, скрупулезности изучения документов портфолио учителя и оптимальной скорости течения процесса без его затягивания, уверенности эксперта в правильности собственной позиции и отсутствия конфликтных ситуаций, снятие психологического настроя учителя на стресс, создание комфортной ситуации для проявления профессиональных качеств педагога и при этом

строгое следование методическим рекомендациям по проведению процедуры экспертизы, принципа беспристрастности эксперта, недопустимости предвзятого отношения к аттестуемому педагогу и правила сотрудничества и взаимодействия с педагогом и руководителями учебного учреждения для достижения объективности экспертизы.

«Ничто не может причинить вам больший вред, чем экспертиза, проведенная непрофессионально. Благодарите судьбу за квалифицированного эксперта, он делает меньше ошибок», – сказал Альфред Политц. Поэтому избежание ошибок при проведении экспертиз, необходимо целенаправленно повышать компетентность экспертов, таким образом, обеспечивая качество аттестации педагогических работников.

Существенным условием обеспечения качества экспертизы является специальное обучение экспертов основам экспертной деятельности. Существуют различные способы повышения профессиональной компетентности экспертов: курсы повышения квалификации экспертов, обучающие семинары с анализом распространенных ошибок, с освещением изменений ЭЗ, с обзором выводов из проведенных экспертиз, консультации индивидуальные и групповые по возникающим вопросам аттестации, оперативные консультации во время проведения экспертизы в неординарных ситуациях, самообразование эксперта как творческого педагога, ориентированного на самосовершенствование.

Председатель экспертной группы выполняет важнейшую роль в повышении качества экспертизы профессиональной квалификации педагогов. В рамках этой деятельности он осуществляет: изучение проблем экспертизы; проведение оценки деятельности экспертов; определение направлений повышения квалификации экспертов; анализ качества работы экспертной группы.

В обязанности председателя экспертной группы также входит составление графика проведения экспертизы в соответствии с графиком работы аттестационной комиссии Министерства образования Московской области и согласование его с экспертом; обеспечение соответствия процедуры проводимой экспертизы Порядку аттестации педагогических работников; контроль правильности заполнения экспертных заключений и приложений к ним; организация и проведение обучающих семинаров, круглых столов для экспертов с анализом прошедших экспертиз, выявление типичных ошибок и недочетов, допускаемых при заполнении ЭЗ; проведение оперативного консультирования по вопросам экспертизы; разработка рекомендаций по результатам проведенных экспертиз.

На основании проведенных экспертиз можно сделать вывод, что наибольшие проблемы возникают при анализе экспертом открытого мероприятия, при оценке эффективности использования и совершенствования учителем методов обучения и воспитания, продуктивности применения педагогом образовательных технологий. Возможны затруднения в вопросах определения результативности освоения обучающимися образовательных программ, учета профессионального развития педагога.

Повышению компетентности экспертов способствуют оперативное составление председателем экспертной группы инструкций в электронном виде, консультирование и проведение семинаров с освещением проблемных вопросов: особенности экспертной деятельности в разных ее аспектах, требования к оформлению документации эксперта, специфика заполнения разделов экспертного заключения и приложений к нему.

Несмотря на то, что вопрос компетентности экспертов является сложным многогранным, он успешно решается на региональном уровне. Используемая технология проведения экспертизы ставит эксперта и аттестуемого учителя в комфортные условия: им заранее известны критерии и методы оценки, доступны необходимые для подготовки к экспертизе материалы, а благодаря предварительной диагностике снижается стрессовая составляющая процесса, снимается эмоциональное напряжение.

1. Долгоаршинных, Н.А., Семенова, И.И. Аттестация педагогических и руководящих работников образовательных учреждений. Выпуск 2. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 112 с.

2. «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников». Письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 ноября 2010 года № 03-339 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070066/>.

3. Симаева И.Н. Этические аспекты экспертной деятельности в образовании. Электронная библиотека Гильдии экспертов в сфере профессионального образования. <http://expert-nica.ru/>.

К вопросу об оценивании профессиональной компетентности учителя в современных условиях

Фещенко Т.С., к.п.н., доцент кафедры методики обучения физике ГАОУ ВПО МИ-ОО, г. Москва, tatyana-feshchenko@yandex.ru

В последнее время произошло и происходит много изменений в сфере образования на всех его уровнях, что привело к значительному изменению взглядов на формирование нового отношения к профессиональному совершенствованию учителей.

К этим изменениям можно отнести: развитие концепции и практики непрерывного образования; изменение роли учителя в условиях информационного общества и перехода на освоение ФГОС нового поколения; иные представления о знаниях; поиск путей оценивания качества образования; введение ОГЭ, ЕГЭ как итоговой формы аттестации школьников; поиск способов и критериев оценивания качества работы учителя; обновленные подходы к аттестации учителя; новый закон «Об образовании в РФ» от 29.12. 2013 г.

Кроме того, приказом Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. утвержден профессиональный стандарт педагога. Профстандарты должны задать четкие и ясные требования к компетенции специалистов, служить ориентиром для людей, какими знаниями, навыками они должны обладать, чтобы быть востребованными на современном рынке труда.

Предполагается, что стандарт ступит в действие с 2015 года. Как охватить все эти изменения в работе с учителем, как помочь ему преодолеть трудности, неизбежно возникающие при освоении всего нового, и при этом не растерять здоровье, оптимизм, веру в себя и своих учеников, творческий потенциал и уверенность в своем будущем? Прежде всего надо выявить зоны затруднений учителя и организовать его подготовку (в рамках повышения квалификации) к работе в современных условиях

Остановимся подробнее на профессиональном стандарте[2], т.к. именно это документ предъявляет основные требования к педагогу. В стандарте указываются три вида функций: общепедагогическая (обучение); воспитательная деятельность; развивающая деятельность. Каждый вид функций, в свою очередь, содержит трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания и другие характеристики. Перечень обязательных требований довольно обширен и непривычен для учителя-практика.

Однако следует отметить, что многое из перечисленного успешно выполнялось и выполняется большинством учителей, имеющих достаточный опыт работы. Например: планирование и проведение учебных занятий; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; организация различных видов внеурочной деятельности и др.

В перечне требований, предъявляемых учителю, есть непривычные и пока не совсем понятные с точки зрения инструментария и способов действия по их освоению.

Среди них, например, можно выделить: оценивание образовательных результатов: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществление (совместно с психологом) мониторинга личностных характеристик; формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий; освоение и применение психолого-педагогических технологий и др.

Подчеркнем, что, определяя свой взгляд на эту проблему, мы руководствовались, прежде всего, современными требованиями к образованию. К сущностным признакам профессиональной компетентности мы относим: уровень сформированности научно-методического стиля мышления; уровень педагогических (профессиональных) умений, необходимых для решения стандартных или творческих задач на предметном и метапредметном уровнях; уровень развития профессионально значимых исследовательских и проективных умений.

При этом деятельность учителя основывается на его профессиональном самосознании, которое определяется уровнем развития научно-методического мышления.

Научно-методический стиль мышления можно рассматривать как относительно самостоятельную специфическую деятельность, которая служит средством управления всеми действиями, на которых базируется профессиональная деятельность учителя. Это мышление служит необходимой предпосылкой осуществления этих действий.

Научно-методический стиль мышления неразрывно связан с индивидуальным методическим стилем деятельности учителя [3]. Он определяет способы решения методических задач, выбор педагогических средств (способов мотивации, форм, методов и приемов обучения), индивидуальный стиль общения и ценностное отношение к непрерывному образованию. Современный педагог должен иметь глубокие знания в области содержания учебного предмета и методики его преподавания, тенденций развития мирового образования, уметь вести исследовательскую работу. Научно-методический стиль мышления тесно связан с профессиональной компетентностью и служит основой творчества учителя.

Среди компонентов профессиональной компетентности мы выделяем гносеологический, аксиологический и деятельностный. В совокупности эти компоненты дают достаточно целостное представление о содержательной стороне профессиональной компетентности учителя.

Гносеологический компонент профессиональной компетентности современного учителя включает знания: теоретических и методологических основ науки; теории и методики обучения и воспитания; истории и философии науки; психолого-педагогических основ организации образовательного процесса современной школы; современных образовательных технологий; требований, предъявляемых к современному учителю; нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс и деятельность учителя; дополнительных знаний, как в смежных с предметом областях, так и в области культуры, науки и искусства – неотъемлемых частей развития мировой цивилизации.

Аксиологический компонент профессиональной компетентности современного учителя включает: профессиональную мобильность; готовность к проявлению личной инициативы, инновационной деятельности; ценностное отношение к профессии, непрерывному образованию; готовность к сотрудничеству в педагогическом сообществе; мировоззрение, научно-методический стиль мышления и рефлексии, педагогический такт и этику.

Деятельностный компонент (умения) профессиональной компетентности учителя включает следующие умения: гностические; аналитические; проективные; коммуникативные; конструктивные; креативные; оценочные; информационные.

Иными словами компетентность можно рассматривать как проявление успешной, продуктивной педагогической деятельности, как комплексный ресурс, обеспечивающий эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Интересными представляются результаты нашего исследования, связанные с пониманием самими учителями сущности профессиональной компетентности и критериев, позволяющих «измерить» уровень профессиональной компетентности. Учителям физики, получающим

постдипломное образование и слушателям курсов системы повышения квалификации, было предложено заполнить таблицу, в которой необходимо было указать пять наиболее важных критериев (в порядке их значимости) профессиональной компетентности учителя, а также индикаторы и показатели. В опросе в общей сложности приняло участие 135 человек. Предварительно был определен общий подход к толкованию понятий «критерий», «показатель», «индикатор». Обобщенные результаты опроса отражены в табл.1.

Таблица 1. Критерии, показатели и индикаторы профессиональной компетентности (мнение учителей)

Критерий	Показатель	Индикатор	Кол-во респондентов, указавших данный перечень, %
Глубокое знание учебного предмета и умение доходчиво, научно объяснять изучаемый материал (устно и письменно), знание науки физики.	Высокие результаты обучающихся при промежуточном и итоговом контроле, наличие победителей предметных олимпиад и конкурсов.	Сформированность у обучающихся глубоких и прочных знаний по физике и умений применять их как в стандартной, так и нестандартной ситуации.	100
Владение современными методами, технологиями и средствами обучения.	Высокие результаты обучающихся при промежуточном и итоговом контроле, наличие победителей предметных олимпиад и конкурсов.	Сформированность у обучающихся универсальных учебных действий, умения самостоятельно проводить исследование, эксперимент и т.п.	89
Умение учителя грамотно проводить диагностику уровня освоения знаний и умений школьников, а также их продвижения в обучении.	Положительная динамика результатов обучения класса в целом и отдельных обучающихся.	Текущие отметки учащихся, а также отметки, соответствующие промежуточному контролю адекватны результатам итоговой аттестации.	79
Умение учителя организовать учебный процесс, как на уроке, так и во внеурочной деятельности.	Выполнение учебной программы по физике в полном объеме.	Наличие рабочей программы по физике с учетом современных требований, поурочное и тематическое планирование по всем параллелям, планирование внеурочных развивающих и обучающихся занятий.	85
Знание проблем и тенденций развития современного образования, основных нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс	Умение использовать нормативные документы.		77

Таким образом, можно отметить, что на первое место учителя ставят глубокие познания в предметной области и науки в целом, понимают, что компетентный учитель – профессионал должен уметь прогнозировать, диагностировать, проектировать, опира-

ясь на нормативно-правовую базу учебного процесса. К сожалению, только 7% участников опроса обратили внимание на креативную составляющую, т.е. умения учителя выводить деятельность на творческий, исследовательский уровень.

Рефлексию как процесс изучения опыта деятельности с целью принятия решений и планирования последующей работы, как необходимое условие профессионального развития и критерий для оценивания профессиональной компетентности отметили около 10% участников исследования. Следует отметить, что использование рефлексивного подхода создает условия не только для получения новых знаний и применения их на практике, но и для последующего их анализа с целью внесения изменений в практику. Это в свою очередь ведет к профессиональному развитию, что, безусловно, важно для построения методической системы подготовки учителя в рамках постдипломного образования.

Инновационную деятельность, характеризующую учителя как экспериментатора, способного создать новый продукт в образовательной деятельности, указали 5% учителей.

На основе деятельностного подхода при оценивании профессиональной компетентности можно использовать дескриптивную оценку в виде описания уровней показателей, их проявления в деятельности педагога. На наш взгляд целесообразно выделить четыре уровня: оптимальный, достаточный, критический, недостаточный. Уровни проявления профессиональной компетентности и диагностический инструментарий для ее исследования представлены в табл.2

Таблица 2 Уровни проявления профессиональной компетентности и диагностический инструментарий для ее исследования

Оптимальный	Достаточный	Критический	Недостаточный	Диагностический инструментарий
1	2	3	4	5
Аксиологический компонент				
Показатели: профессиональная мобильность; готовность к проявлению личной инициативы, инновационной деятельности; ценностное отношение к профессии и непрерывному образованию; готовность к сотрудничеству в педагогическом сообществе; научное мировоззрение, научно-методический стиль мышления и рефлексия, педагогический такт и этика.				
Ценностное отношение к профессии и непрерывному образованию, научным исследованиям ярко выражено; профессиональная мобильность проявляется в умении правильно ориентироваться в современном мире и готовности к сотрудничеству в педагогическом сообществе; осознает значимость проявления собственной	В средней степени выражено ценностное отношение к профессии и непрерывному образованию, научным исследованиям; профессиональная мобильность и готовность к сотрудничеству в педагогическом сообществе проявляется умеренно;	Низкая степень проявления всех показателей или проявления только отдельных показателей на среднем уровне	Отсутствие всех показателей или крайне слабое их проявление	тестирование; - опрос (анкетирование; беседа); - эксперимент; - портфолио; - внешняя оценка (коллеги, администрация, ученики, родители)

личности как профессионала и исследователя, а также значимость других людей и происходящих событий; в высокой степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту на основе педагогической рефлексии	профессионала и исследователя, а также значимость других людей и происходящих событий; в высокой степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту на основе педагогической рефлексии			
Гносеологический компонент. Показатели: Знания: теоретических и методологических основ науки предметной области; теории и методики обучения и воспитания; истории и философии науки; психолого-педагогических основ организации образовательного процесса современной школы; современных образовательных технологий; требований, предъявляемых к современному учителю; нормативных документов, регламентирующие образовательный процесс и деятельность учителя; дополнительных знаний, как в смежных с предметом областях, так и области культуры, науки и искусства – неотъемлемых частей развития мировой цивилизации.				
1	2	3	4	5
Обладает знаниями теоретических и методологических основ предметной образовательной области «физика» в полном объеме; хорошо знает психолого-педагогические основы образовательного процесса современной школы; владеет точными знаниями о современных требованиях к учителю и нормативных документах, регламентирующих образовательный процесс; проявляет ярко выраженную	Недостаточный уровень проявления всех или отдельных показателей	Низкая степень проявления всех показателей или проявление только отдельных показателей на среднем уровне	Отсутствие проявления всех показателей или крайне слабое их проявление	тестирование; анкетирование; изучение и обобщение опыта; наблюдение; комплексное использование диагностирующих заданий в процессе обучения (комплект рабочих тетрадей)

потребность в постоянном пополнении знаний.				
Деятельностный компонент. Показатели: умения: гностические; аналитические; проектировочные; коммуникативные; конструктивные; креативные; оценочные; информационные.				
1	2	3	4	5
Полностью осознается значимость владения всеми умениями и ярко выражено проявление всех показателей.	Показатели проявляются не в полной мере. Отдельные показатели могут проявляться ярко.	Низкая степень проявления всех показателей или проявление только отдельных показателей на среднем уровне.	Отсутствие показателей или крайне слабое их проявление.	- изучение результатов деятельности учителей; - тренинги, деловые игры; исследовательские и проектные работы учителей; - анкетирование, беседа.

Основными формами и методами сбора необходимой информации могут служить анкеты-мониторы (самоанализ продвижений учителя, его мотивационной сферы, профессиональных затруднений, уровня профессиональных компетентностей и др.) и тестовые задания (определяется уровень владения знаниями в области предмета).

На основе полученной информации составляется общий мониторинговый лист, позволяющий представить объективную картину всех показателей и провести многомерный анализ процесса развития профессиональной компетентности учителя.

Результаты анализа – это основа для отбора содержания образовательной программы подготовки учителя в постдипломный период, соответствующая индивидуальным профессиональным потребностям. Это, в свою очередь, дает возможность обеспечить модульное построение программы обучения с необходимыми дидактическими средствами.

Среди организационных условий процесса обучения можно назвать формирование групп обучающихся учителей с примерно однородными индивидуальными запросами, затруднениями, использование вариативных форм обучения с акцентом на деятельностный подход и интерактивное взаимодействие всех участников образовательного процесса, оперативная коррекция содержательной части программы с учетом практической направленности обучения.

Завершая обсуждение рассматриваемой проблемы, можно отметить, что профессиональная компетентность педагога в значительной мере определяется личностными ориентирами и индивидуальным методическим стилем его деятельности. Кроме того, рассматривая профессиональную компетентность, необходимо учитывать личностные характеристики обучаемых школьников и другие переменные, относящиеся к этой категории участников образовательного процесса.

В этом смысле немаловажную роль играет учет переменных, относящихся к школе, учителю, родителям, обществу. Таким образом, для того чтобы получить применимую в практике конкретного образовательного учреждения или педагога систему компетентностей, необходимо провести анализ основных компетенций и адаптировать систему именно к конкретной категории учителей.

Изменения, происходящие в современном мире, влекут за собой необходимость расширения сферы образования. Процесс морального старения всех компонентов социального опыта происходит все более динамично. Это требует от современного учителя высокой профессиональной

мобильности, ценностного отношения к непрерывному образованию, субъективной готовности к самосовершенствованию.

1. Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография [Текст] / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск: Поликом, 2007. – 204 с.

2. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель). Пр. № 544 от 18.10.2013

3. Фещенко Т.С. К вопросу об индивидуальном методическом стиле деятельности учителя / Т.С. Фещенко // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia. OfflineLetters): электронный научный журнал. –СПб., 2012. – Август. –ART 1846. –URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1846.htm>. – Гос. рег. 0421200031. – Объем 0,5 пл.

Анализ проблемы по исследованию представлений об освоении педагогами профессиональных компетенций в условиях модернизации системы российского образования

Астемирова О. Н., к.п.н., доцент кафедры развития образования Академии социального управления astemirova@list.ru

Процесс реализации федерального государственного образовательного стандарта, подразумевающий переход от количественной стороны оценки профессионализма педагога (уровень образования, ученая степень и звание, уровень квалификации) к качественной стороне, которая определяется уровнем сформированности и развития профессиональных компетенций.

Компетенция (от лат. *competens* – способный; *competere* – соответствовать, подходить) 1) круг полномочий, прав и обязанностей конкретного государственного органа; 2) круг вопросов, в котором данное должностное лицо обладает познаниями, опытом; 3) возможность установления субъектом деятельности связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти, обнаружить ориентировочную основу действий, процедуру, (знание + действие), необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации [5.С.119-120].

Идея всесторонней подготовки и воспитания субъекта не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности, как члена коллектива и единицы социума напрямую связана с включением в процесс обучения и воспитания через компетентностный подход. Сегодня нас пытаются уверить, что «компетентностный подход» в образовании является «новым» явлением в европейском образовательном пространстве. Однако история говорит нам о том, что эта приоритетная европейская ориентация на цели – векторы образования (обучаемость, самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности) является хорошо забытым «старым» продуктом мыслительности советских учёных. Разработка моделей деятельности и профиля специалиста в исследованиях Н.Ф.Талызиной, Н.Г. Печенюка, Л.Б. Хихловского, выполненные в духе системно-деятельностной методологии, были опережающими время решениями отечественных педагогов-исследователей [1,2].

Хотя советская система образования имела признаки консерватизма, ей были присущи достаточно высокие нормы качества. Подобный консерватизм оправдан тем, что ребенок, на которого непосредственно направлены усилия всех субъектов образовательного процесса, имеет свои биологические, психологические и социальные аспекты развития, которые по сути своей диктуют профессионалам логику выстраивания стратегических линий обучения и воспитания будущего поколения. В этой ситуации существует феномен, который заключается в том, что обучая и воспитывая ребенка для его будущего, мы довольно смутно его себе представляем.

Интенсивный рост научного знания и высокие темпы социально-экономических преобразований безусловно являются основополагающими движущими факторами повышения культурного, образовательного-воспитательного уровня России и определяют условия для его дальнейшего совершенствования. Но какие бы реформы не проходили в системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном субъекте – педагоге, который является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. Для осуществления своей педагогической миссии по реализации задач, поставленных перед ним в новых социально-экономических условиях, педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма.

Это стало особенно актуальным после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» в России, когда произошла резкая переориентация оценки результата образования с привычных понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на новые понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. То есть, когда еще федеральный государственный образовательный стандарт находился только на стадии осмысления и стадии проектной разработки в своем развитии, учеными и практиками уже тогда делалась ставка на компетентностный подход в образовании.

Что же касается понятия о «педагогической компетентности», то здесь за основу взято понимание этого термина в формате системного рассмотрения данного явления. Его сущность состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование мастерства педагога (В.А. Кальней, В.Г. Сухомольский, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов).

При определении ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловой; общекультурной; учебно-познавательной; информационной; коммуникативной; социально-трудовой; компетенции личностного самосовершенствования –А.В. Хуторской основывается на главных целях общего образования, на базовом социальном опыте и опыте личности обучающегося.

Модернизация российского образования, продолжающаяся в настоящее время, предполагает построение и реализацию индивидуального образовательного маршрута, самообразования человека на различных этапах его жизненного пути. Процесс самообразования органично входит в комплекс развития саморегуляции личности и характеризуется, прежде всего, самостоятельностью личности непрерывностью самообразования, а также является одним из важнейших условий реализации идеи непрерывного образования.

Современные российские исследователи компетентностного подхода в образовании (В.А. Кальней, М.В. Левит, В.А. Мижериков, М.М.Поташник, А.В.Хуторской, С.Е. Шишов, Т.А. Юзефович и многие другие), ориентируют современную концепцию непрерывного педагогического образования в России на развивающиеся потребности личности, общества, государства; на расширение пространства образования современных педагогов; на вариативность подготовки педагогов нового поколения; на более качественное научно-методическое обеспечение профессионально-личностного становления педагога на различных этапах его жизненного пути.

Вместе с тем, анализ состояния современной отечественной образовательной практики показывает, что многие педагоги, независимо от стажа работы и специальности, не обладают необходимым уровнем профессиональной компетентности. Некоторые из них испытывают объективную потребность в существенном обновлении своих мето-

дологических, психолого-педагогических и предметных знаний. Педагоги-практики отмечают, что в ряду профессиональных трудностей, которые им приходится преодолевать, наиболее типичными являются именно научные, особенно в сфере методологии преподаваемой дисциплины, научно-методического обеспечения и сопровождения учебного предмета, анализа и внедрения инноваций, педагогического проектирования.

В 2014 году были подведены итоги всероссийского двухгодичного исследования (одним из участников которого является автор статьи), направленного на изучение общественно-профессиональной оценки проекта по модернизации содержания педагогического образования в части внедрения стандарта профессиональной деятельности педагога. Анализ показал, что основные трудности у педагогов возникают в ходе планирования и проведения их исследовательской деятельности, в процессе организации мониторинга, а также при обработке и интерпретации полученных результатов.

Были выявлены и некоторые особые проблемные педагогические ситуации, например:

1. Затруднен процесс рефлексии своей деятельности и деятельности коллег.
2. Недостаточно знаний в области психологии о главном объекте/субъекте своей работы – обучающемся и использовании этого знания при планировании и проведении занятий.
3. Трудности с оказанием помощи обучающимся, в раскрытии ими смысла изучаемого на уроке материала.

4. Трудности с осуществлением экспресс-диагностики рефлексии усвоения содержания учебного материала с ценностной, нравственно-этической точки зрения.

Изменение характера традиционных функций педагогической деятельности от нормативно-исполнительского к исследовательскому и инновационному, от методического к научно-методическому – требует новых теоретико-методологических знаний и практических умений, не характерных ранее для педагогической практики.

Приведенные ниже результаты исследования показали, что соотнесение, внутри каждой трудовой функции трудовых действий с необходимыми для их выполнения умениями и знаниями наименее значимыми у педагогов оказались:

В трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение»:

1. Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы:

5 п. Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность;

6 п. Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);

7 п. Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона.

2. Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы:

4 п. Основы психодиактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях;

9 п. Нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи.

3. Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды:

5 п. Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность;

6 п. предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности).

4. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению:

4 п. Основы психодиактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях

6 п. предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);

7 п. Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона;

10 п. Конвенция о правах ребенка;

11 п. Трудовое законодательство.

5. Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися:

2 п. История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества;

6 п. Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);

10 п. Конвенция о правах ребенка;

11 п. Трудовое законодательство.

6. Формирование универсальных учебных действий:

2 п. История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества;

11 п. Трудовое законодательство.

7. Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ):

2 п. История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества;

7 п. Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона.

9. Формирование мотивации к обучению:

4 п. Основы психодиактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях;

6 п. Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности).

10. Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей:

2 п. История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества

6 п. Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)

В трудовой функции «Воспитательная деятельность» наименее значимыми знаниями и умениями по мнению педагогов являются:

1. Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды:

3 п. Создавать в учебных группах (класс, кружок, секция и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей или законных представителей и педагогических работников;

4 п. Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность

2. Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности:

2 п. Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;

6 п. Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях;

3. Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера:

3 п. Создавать в учебных группах (класс, кружок, секция и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей или законных представителей и педагогических работников;

9 п. Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач.

4. Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации:

3 п. Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях

7 п. Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися

8 п. Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.

5. Проектирование и реализация воспитательных программ:

6 п. Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях;

7 п. Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися.

6. Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.):

2. История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества;

5 п. Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу.

7. Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка):

3 п. Создавать в учебных группах (класс, кружок, секция и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей или законных представителей и педагогических работников;

7 п. Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися;

9 п. Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач.

8. Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления:

2 п. История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества

7 п. Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися;

8 п. Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.

9. Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации:

2 п. Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;

4 п. Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность;

8 п. Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.

10. Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде:

8 п. Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.

11. Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка:

2 п. Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;

4 п. Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность.

Ответы на открытые вопросы о рисках и положительных социальных эффектах внедрения профессионального стандарта педагога представляют собой:

1. Риски, которые, по мнению педагогов, могут возникнуть в ходе внедрения стандарта профессиональной деятельности: Психологический шок для возрастных педагогов, а это – большая часть педагогов. Неприятие стандарта, т.к. он слишком оторван от реальной практики и возможностей школьного обучения. Неготовность учителей к внедрению стандарта. Нежелание педагогов с большим стажем внедрять нововведение. Формализм в оценке квалификации педагогов. Возникновение кадрового дефицита педагогов, подходящих под новый стандарт. «Стандарт педагога» может стать только ещё одним элементом административного контроля, надзора. В случае строго деления педагогов по указанным уровням возможен дефицит кадров в общеобразовательных организациях. Уметь делать выбор на основе оценки и самооценки своей квалификации в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта. Документационная перегрузка. Недостаточный уровень технической оснащённости образовательной организации. Пока реально не будут решены вопросы с педагогической нагрузкой (её уменьшением), с увеличением базовой части заработной платы, чётким перечнем должностных обязанностей в урочной и внеурочной деятельности и их оплатой и др., эффектов от внедрения стандарта не будет.

2. Положительные социальные эффекты, которые, по мнению педагогов, могут возникнуть в ходе внедрения стандарта профессиональной деятельности: Повышение уровня оказания образовательных услуг. Удовлетворение от работы по специальности. Установление единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации. Появление нормативного документа, определяющего требования к современному педагогу. Отбор педагогических кадров в образовательных организациях. Организация сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы повышения квалификации и образовательных учреждений общего образования, выполняющих функцию стажировочных площадок. Внедрение профессионального стандарта укрепит педагога, даст новый импульс его развитию

На основании проведенного контент-анализа ответов, полученных от респондентов Астраханской, Волгоградской, Саратовской и Московской областей, вышеуказанных *наименее значимых профессиональных знаний и умений входящих в трудовые компетенции*: «Общепедагогическая функция. Обучение» и «Воспитательная деятельность» можно сделать ряд предположений о том что:

1. Подобный выбор указанных наименее важных функций для педагогов сделан ввиду овладения ими в полном объеме данных компетенций.

2. Подобный выбор наименее важных функций для педагогов сделан по причине непонимания важности и эффективности применения данных компетенций.

3. Подобный выбор наименее важных функций для педагогов определился по причине личностного противоречия о наличии применения в профессиональном плане данных компетенций.

4. Подобный выбор указанных наименее важных функций мог выявиться в результате отсутствия технических, временных и др. возможностей учителя.

Результаты, полученные в процессе работы группы специалистов (педагогов, психологов) требуют проведения еще более глубокого анализа и осмысления, но уже сейчас изучение промежуточных итогов исследования позволили раскрыть ряд противоречий между:

- традиционной ориентацией содержания образования на освоение вопросов теории и методики преподавания учебного предмета и современным требованием к сформированности у педагогов комплекса профессиональных компетентностей;

- необходимостью целенаправленного формирования коммуникативной компетентности педагогов и недостаточной разработанностью вопросов теории и практики формирования данного компонента личностно-профессиональной компетентности педагога;

- стремлением педагогов к повышению эффективности руководства исследовательской деятельностью обучающихся и недостаточной разработанностью условий ее формирования в сложившейся практике.

Анализ исследования позволил выявить значимость и актуальность дополнительно профессионального образования и организации образовательного процесса через вариативные пути профессионального роста (переподготовка, повышение квалификации), позволяющие более успешно раскрыть современные тенденции развития исследовательской деятельности; идею компетентностного системно-деятельностного подхода к процессу профессионального образования, обосновывающие понятие, структуру, технологию формирования профессиональной компетентности для педагогов.

Таким образом, реализация принципов разнообразия, вариативности, выбора в образовании требуют от педагога собственной профессиональной позиции, осознания своего опыта на уровне теории, понимания различных подходов к образованию и выбора методов, то есть методологической компетентности. Теоретическое осмысление опыта на уровне структурированных, обобщенных знаний, становящихся способом деятельности, являющихся механизмом саморазвития.

1. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.

3. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс]: Специальность 050146 Преподавание в начальных

классах. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m535.html – свободный.

4. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: «Национальное образование», 2012. – 416 с.

5. Мижериков, В.А. Управление общеобразовательным учреждением: словарь-справочник: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 384 с.

6. Потапшик, М.М., Левит, М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 320 с.

7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

Актуальные компетенции современного педагога

Ефимова Е.В., к.п.н., доцент кафедры развития образования ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, eguis@yandex.ru

ФГОС основного и среднего общего образования существенно отличаются от действующих образовательных стандартов. В чем же заключается принципиальное отличие? От ответа на этот вопрос во многом будет зависеть от того, какие новые профессиональные компетентности необходимо развивать у современных преподавателей.

Изучив документы по ФГОС основного общего образования, можно сделать вывод, что заложенные в стандарте изменения, находятся, в основном в подходах к реализации содержания стандарта. Практическая реализация ФГОС ОО потребовала от педагогов буквально революционных изменений в их педагогических представлениях. Чтобы образование стало реальным фактором позитивных социальных преобразований очень важно изменить сознание учителя, позволить взглянуть по-новому на его педагогическую цель. Преподавателям, проработавшими в школе не одно десятилетие, довольно трудно соглашались с мыслью, что «давать знания» - не самая основная его задача, а «пересказывать» эти знания – не самое главное достижение ученика.

В данном контексте, изменения в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров направлены на формирование профессионалов, способных: создавать условия для развития творческого потенциала учащихся, развития у учеников стремления к творческому восприятию знания, самостоятельному мышлению, поощрению их индивидуальных склонностей и дарований.

Для полноценной качественной реализации ФГОС ОО необходимо «переучивать» педагога, состоявшегося в системе традиционного обучения, на эффективную и результативную практику в рамках системно-деятельностного подхода. В статье мы постараемся обозначить наиболее значимые деятельностные компетенции современного педагога.

В условиях, когда перед учителем поставлена задача создания основной образовательной программы, рабочей программы по предметам, внеурочной деятельности, когда педагог должен уметь проектировать каждый урок, учебный курс, воспитательный процесс, становятся актуальными *проектировочные* компетенции.

Кроме того преподавателю следует ориентироваться во всем многообразии предлагаемых сегодня издательствами учебно-методических комплексов (УМК), и выбирать тот инструментарий для работы, который позволит наиболее эффективно достигнуть планируемых результатов обучения и формирования основных компетенций учащихся. Качественно решить эти вопросы, возможно только владея *аналитической* и *прогностической* компетенциями.

Коммуникативные компетенции - это действия по установлению педагогически целесообразных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процес-

са. В новых ФГОС появляется понятие «планируемые результаты», которых ученик достигает по трем направлениям: предметным, метапредметным, личностным. Поэтому вполне логично обращение к вопросу: «Что и как оценивать?». Из всех перечисленных результатов учитель сознательно оценивал только предметные результаты, поэтому имеет представления о том, как их оценивать. В свете задач, которые ставят новые образовательные стандарты, необходимо пересмотреть подходы к оценке предметных, метапредметных и личностных результатов. В данной ситуации традиционной пятибалльной шкалой не обойтись. В связи с вышесказанным можно отметить, что у педагога должна формироваться новая *оценочная* компетентность. Кроме того учителю необходимо не только оценивать достижения каждого учащегося, но и отслеживать динамику результатов, т.е. проводить мониторинг качества усвоения учеником основной образовательной программы, следовательно, очень важно формировать *мониторинговую* компетентность.

Нельзя не отметить такой важный аспект как *личностные качества*. Учителя, которые эмоционально устойчивы, свободны от излишних страхов и тревог, имеют адекватное самовосприятие, благотворно влияют на эмоциональное развитие учащихся.

Преподавание - тяжелая, истощающая работа, которая нередко требует от человека поистине безграничных запасов физической, эмоциональной и душевной энергии. Это занятие не для слабых. Следовательно, учитель должен обладать огромной энергией и движущей силой, быть в хорошей физической форме. Сонливые, апатичные, скушающие педагоги или люди со слабым здоровьем не способны воодушевить учеников, не отвечать самым насущным требованиям своей профессии. Следовательно, необходимо выделить компетенцию *здоровьесбережения*.

В этих заметках мы постарались описать такие деятельностные компетенции, необходимые современному учителю для реализации ФГОС общего основания, как: проектировочные, прогностические, аналитические, коммуникативные, мониторинговые и здоровьесбережения. Мы не претендуем на то, чтобы этот обзор воспринимался исчерпывающим и окончательным, но надеемся, что эти первичные обобщения помогут определить направления дальнейших исследований.

Развитие компетентности педагога как условие его профессионального роста

Дёмина Е.Л., педагог-психолог, МБОУ «СОШ №3», г. Губкина Белгородской области e-mail: demina.eu@yandex.ru

Для личности разрушительно, если она застывает, останавливается в своем развитии, не возрастает, не обогащается, не творит новой жизни. Н.А. Бердяев.

Образование в России переживает сложный период, характеризующийся резким ростом темпов сменяемости и обновления знаний, изменениями основополагающих подходов и принципов образования, проявлением у обучающихся отрицательной мотивации к обучению, поиском нового содержания и инновационных технологий, соответствующих современному уровню развития науки.

Основополагающим принципом построения образовательного процесса в школе является ориентация на развитие личности учащегося, вооружение его способами действий, позволяющих продуктивно учиться, реализовывать свои образовательные потребности, познавательные интересы и будущие профессиональные запросы. Поэтому в качестве основной задачи школы выдвигается задача организации образовательной среды, способствующей развитию личностной сущности ученика. Необходимость реализации этой задачи привела к разработке Федеральных образовательных стандартов второго поколения.

Следует отметить, что наиболее уязвимой стороной введения ФГОС в общеобразовательную школу представляется подготовка учителя, формирование его философской и педагогической позиции, методологической, дидактической, коммуникатив-

ной, методической и других компетенций. Работая по стандартам второго поколения, учитель должен осуществить переход от традиционных технологий к технологиям развивающего, личностно-ориентированного обучения, использовать технологии уровневой дифференциации, обучения на основе компетентностного подхода, «учебных ситуаций», проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы и активные формы обучения.

В Концепции модернизации российского образования отмечается важность подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Развивающемуся обществу нужны современно образованные, компетентные, высоко нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны. Система российского образования должна быть ориентирована на формирование у специалиста потребности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, закреплении и превращении их в компетенции.

Следует отметить, что профессионально-педагогическая компетентность учителя не является простой суммой предметных знаний, сведений из педагогики и психологии, умений проводить уроки или внеклассные мероприятия. Особенность профессионально-педагогической компетентности как готовности учителя к педагогической деятельности заключается в том, что она приобретается и проявляется в конкретных психолого-педагогических и коммуникативных ситуациях, в ситуациях реального решения задач, постоянно возникающих в образовательном процессе школы.

Компетентность - это не просто обладание знаниями, это скорее, потенциальная готовность учителя разрешать проблемы различного уровня сложности со знанием дела. Таким образом, компетентность включает в себя не только содержательную, но и процессуальную составляющую.

Учитель должен быть готов к организации и выполнению различных видов педагогической деятельности, которые в значительной степени определяют уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности педагога.

Специфика педагогической деятельности не позволяет тиражировать компетентность, то есть ее невозможно «передать» ученикам в рамках традиционного обучения в школе. Педагогическая компетентность является продуктом самообразования, саморазвития, самосовершенствования будущего специалиста. Её становление и развитие связано, прежде всего, с развитием основополагающих способностей ученика таких, как перцептивные, коммуникативные, организационные, проектировочные, исследовательские, то есть тех способностей, которые позволяют осуществлять педагогическую деятельность.

Становление и развитие профессионально-педагогической компетентности востребует учебный процесс особого рода, в котором имеет место не трансляция готовых знаний преподавателем, а совместное с ним приобретение знаний; решение задач, задаваемых не только преподавателем, но и задач, выдвигаемых школьной практикой. Акцент в образовании должен быть сделан не столько на усвоение знаний, сколько формирование способов мышления, изложение собственных взглядов и позиции.

Приоритетным направлением в развитии государства становится развитие человеческого потенциала. В современной России внедряется новая образовательная парадигма – человек, его интересы и потребности, потенциальные возможности и способности оказываются в центре внимания. Ориентиром становится раскрытие личностного потенциала, творческая социальная активность.

Каждый человек со дня своего рождения стремится к развитию. Это развитие достаточно стремительно в начале жизненного этапа. Но в определенный момент оно замедляется.

Развитие – это одно из основных потребностей человека. Все потребности человека А. Маслоу разделил на: 1. физиологические потребности (вода, пища, сон и т.д.); 2. потребности в безопасности (стабильность, порядок); 3. потребность в любви и принадлежности (семья, дружба); 4. потребность в уважении (самовыражение, признание); 5. потребность в самоактуализации (развитие способностей, самовыражение).

В основе этой схемы лежит допущение, что удовлетворение потребностей, расположенных внизу иерархии, делает возможным осознание потребностей, находящихся выше. Таким образом, физиологические потребности должны быть удовлетворены в достаточной степени, прежде чем возникнут и “будут требовать удовлетворения” потребности более высокого порядка.

Думаю, что в нашем обществе достаточно сложно найти голодных людей, в то время как людей, нуждающихся в безопасности, любви, принадлежности и уважении найти гораздо проще. А вот как насчет тех, которые испытывают потребность в **самоактуализации** своей личности? По мнению автора, это всего лишь 1% человечества.

Человек должен учиться всегда и везде, он должен научиться анализировать свои поступки, учиться принимать себя и других, учиться развивать свои хорошие качества. Самосовершенствующаяся личность должна в любой труд вносить творчество – проявлять индивидуальный подход, иметь личное мнение и уметь вовлекать значимых людей в деятельность. Личность должна постоянно находиться в движении по пути личностного роста, используя при этом хорошо работающие методы. Самое важное и главное признаться самому себе в своих недостатках, найти их причину и шаг за шагом искоренять их.

Таким образом, личностный рост важен для педагога, не просто сам по себе, а как способность формировать свою жизненную стратегию. Жизненная стратегия – это жизненная программа, «сценарий» о счастье, который есть у каждого человека; это система ценностей и целей, реализация которых, согласно представлениям человека, позволяет сделать его жизнь наиболее успешной (в понимании самого человека) и помогает направить учащихся на путь личностного роста.

И только педагог способный развиваться, постоянно самосовершенствоваться, может подготовить наших детей к будущей, сложной, интересной необычной и очень счастливой жизни.

Более того, на мой взгляд современный учитель — это профессионал, владеющий комплексом качеств, которые способствуют успешной передаче знаний. Когда надо, он артист, художник, потребуются — писатель, певец. В то же время он всегда ученик. Педагогическая деятельность — будто мозаика, где образ складывается из кусочков, который необходимо подобрать по цвету, форме, размеру.

Таким образом, отличительными чертами современного педагога-мастера являются постоянное самосовершенствование, самокритичность, эрудиция, высокая культура труда; нравственность ученика формируется нравственностью учителя; существует философский принцип «Подобное создается подобным»; знание знанием; мастерство мастерством

Недаром поэты Древнего Востока говорили, что ученики подобны фруктовому саду, а учитель-садовнику. Поначалу деревца слабые и их жизнь полностью зависит от хлопот садовника, но потом, окрепнув, они растут сами и приносят сладкие плоды. Но не только дети могут приносить плоды своему педагогу, но и сам педагог может плодотворно работать.

1.Елагина В.С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Современные наукоёмкие технологии. - 2010. - №10. - С. 113-116.

2.Балакина, Л.Л. Коммуникативная компетентность как фактор адекватного отражения в образовании современной информационно-коммуникативной культуры. - Томск: ЦНТИ, 2004. - 198 с.

3.Елагина В.С. Немудрая Е.Ю. Коммуникативная деятельность как важная составляющая педагогической компетентности учителя // Международный журнал экспериментального образования. - 2009. - №5. - С. 41-42.

Профессиональная компетентность современного педагога в условиях модернизации российского образования

Щербинина В.П., учитель истории и обществознания Красненская СОШ им. М.И.Светлицкой Красненского района Белгородской области e-mail scherbinina.vp@yandex.ru

Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать. В.В.Путин, президент РФ

Научить получать знания, то есть учить учиться; научить трудиться – работать и зарабатывать, то есть учение для труда; научить жить, это учение – для бытия; научить жить вместе с другими людьми, часто не похожими на тебя, – это учение для совместной жизни – вот основные приоритеты современного образования во всём мире.

Приоритетной целью современного российского образования также является не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат.

ФГОСы второго поколения... Модернизация образования... Стратегия развития образования до 2020 года... Обозначен и новый стандарт для учителя: «Творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель корпоративных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, интерпретирующих их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии».

Вчитываясь в каждое слово и осознаёшь: необходимо повышение личностной и профессиональной культуры педагога. Чтобы вырастить новое поколение детей, учитель должен быть другой формации. Он должен быть эрудированным и гибким в поведении, увлечённым и умеющим увлекать детей, открытым, естественным и доброжелательным в общении.

Обновление образования, естественно, предполагает определенные изменения в деятельности участников образовательного процесса. Отличительная особенность нового стандарта – его деятельностный характер. Педагогу на практике необходимо включиться в инновационный процесс, приобрести определённый багаж теоретических знаний. Главная роль в реализации основных требований Стандарта второго поколения традиционно отведена учителю, поскольку именно на него возлагается большая часть ответственности за создание условий для развития личности школьника. Чтобы грамотно управлять качеством образовательного процесса, педагог новой школы должен обладать целым рядом профессиональных компетентностей.

Проф. Н.Л. Галеева определяет следующие виды компетентностей:

Предметно-методологическая компетентность: знания в области преподаваемого предмета; ориентация в современных исследованиях по предмету; владение методами преподавания предмета.

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.

Компетентность в области валеологии образовательного процесса: теоретические знания в области валеологии и умения проектировать здоровьесберегающую образовательную среду (урок, кабинет); владение навыками использования здоровьесберегающих технологий; теоретические знания и практические умения по организации учебного и воспитательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Компетентность в сфере медиа-технологии и умения проектировать дидактическое оснащение образовательного процесса: практическое владение методиками, приемами, технологиями, развивающими и социализирующими учащихся средствами предмета; умение проектировать и реализовать программу индивидуальной траектории обучения ученика; владение методиками и технологиями медиа-образования.

Коммуникативная компетентность: практическое владение приемами общения, позволяющее осуществлять направленное результативное взаимодействие в системе «учитель-ученик».

Компетентность в области управления системой «учитель-ученик»: владение управленческими технологиями (педагогический анализ ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты учебного и воспитательного процесса).

Исследовательская компетентность: умение спланировать, организовать, провести и проанализировать педагогический эксперимент по внедрению инноваций.

Компетентность в сфере трансляции собственного опыта: умение транслировать собственный положительный опыт в педагогическое сообщество (статьи, выступления, участие в конкурсах).

Акмеологическая компетентность: способность к постоянному профессиональному совершенствованию; умение выбрать необходимые направления и формы деятельности для профессионального роста.

Для того чтобы педагог овладел системой обозначенных компетентностей и был готов решать поставленные перед ним задачи на современном этапе развития образования, ему необходима переподготовка и повышение имеющейся квалификации.

Наиболее актуальными задачами для системы повышения квалификации учителей являются принятие идеологии нового государственного образовательного стандарта и концептуальных подходов к его построению; освоение структуры и содержания основных документов нового государственного стандарта; овладение технологиями системно-деятельностного и развивающего обучения; обучение новой системе требований к оценке итогов образовательной деятельности учащихся

Требования к деятельности учителя, работающего по ФГОС: учитель пользуется сценарным планом урока, предоставляющим ему свободу в выборе форм, способов и приемов обучения; при подготовке к уроку учитель использует учебник и методические рекомендации, интернет-ресурсы, материалы коллег. Обменивается конспектами с коллегами; самостоятельная деятельность обучающихся (более половины времени урока); организует деятельность детей: по поиску и обработке информации; обобщению способов действия; постановке учебной задачи и т. д., использует формулировки: проанализируйте, докажите (объясните), сравните, выразите символом, создайте

схему или модель, продолжите, обобщите (сделайте вывод), выберите решение или способ решения, исследуйте, оцените, измените, придумайте и т. д.; работа преимущественно групповая и/или индивидуальная; учитель ведет урок в параллельном классе, урок ведут два педагога (совместно с учителями информатики, психологами и логопедами), урок проходит с поддержкой тьютора или в присутствии родителей обучающихся; информированность родителей обучающихся. Они имеют возможность участвовать в образовательном процессе. Общение учителя с родителями школьников может осуществляться при помощи Интернета; создается обучающимися (дети изготавливают учебный материал, проводят презентации). Зонирование классов, холлов; не только предметные результаты, но и личностные, метапредметные; создание портфолио; ориентир на самооценку обучающегося, формирование адекватной самооценки; учет динамики результатов обучения детей относительно самих себя. Оценка промежуточных результатов обучения.

Профессия учителя – одна из весьма сложных. Веками накопленная педагогическая теория, содержащая положение о том, как должно совершаться обучение и воспитание, зачастую не содержит конкретных и точных ответов на вопросы повседневной практики. Но как показывают психолого-педагогические исследования, деятельность учителя бывает эффективной, если он, обладая профессиональной компетентностью, способен создавать в классе атмосферу тепла и взаимного доверия.

Педагог должен соединять в себе психолога, валеолога, физиолога, понимающего ребенка, создающего ситуации общения и деятельности, самостоятельности воспитания; он – специалист, умеющий выстраивать индивидуальную траекторию развития для каждого воспитанника; он – правозащитник, охраняющий его права и здоровье, он – посредник между ребенком и взрослым миром.

От личности учителя зависит многое в деле воспитания и обучения. Личность учителя формирует личность учащегося. В мировой и российской педагогике разрабатываются модели идеального учителя и его подготовки, предъявляются новые требования к облику «моделей» педагогов, к тому минимуму знаний, которым должен владеть практически каждый специалист.

Какова же «модельная» личность учителя XXI века? И.И. Казимирская раскрывает следующие компоненты личности учителя XXI века.

Гносеологический: осознание целостности человека и биосферы; осмысление места и роли педагогической деятельности в образовании личности.

Аксиологический: осознание человека высшей ценностью жизни; осознание личности в единстве с окружающим миром, природой; признание самоценности каждого периода жизни человека; признание высшей целью образования саморазвитие личности и др.

Творческий: организовать свою жизнь как пространство непрерывного общекультурного и профессионального самосовершенствования; способность строить учебный процесс как совместную творческую деятельность и др.

Коммуникативный: способность мыслить и строить учебно-воспитательный процесс в системе диалога; способность понимать другого, находить компромиссы, уметь вести дискуссию и др.

Этический: способность осознавать культурно-творческие функции образования, культуру взаимоотношений; осознание педагогического процесса как двухдоминантного, в котором осуществляется диалог поколений; способность формировать эстетические критерии оценки явлений.

Добавим к портрету учителя, несущему здоровое начало в своей работе, нравственные черты характера: заботливость, душевность, доброжелательность, приветливость; внимательность; разумная требовательность; справедливость, снисходительность, терпеливость; готовность к взаимопониманию и взаимопомощи;

толерантность (терпимость); самообладание; профессиональная гордость, уверенность в себе; требовательность к себе и к своей работе; стремление к новаторству и саморазвитию; трудолюбие, самообладание при решении педагогических задач; деловитость, целеустремленность, инициативность; правильная самооценка; подвижность.

Каждый, кто пришёл учить – хочет быть хорошим учителем. Вот 10 заповедей для учителя любого возраста и любого предмета. Заповеди – это веши, не дающие сбиться на многотрудной и не всегда предсказуемой учительской тропе. Они не сочиняются, они выносятся в сердце. Это зарубки на сердце учителя: если ты решил стать учителем, учи только тому, во что искренне веришь сам, в совершенстве знай свой предмет; относись к каждому ученику так, как хотел бы, чтобы относились к твоему ребёнку; научись удерживать дисциплину в классе, если её нет, то об остальных твоих талантах дети так и не узнают; не теряй веру в себя, старайся мыслить позитивно; учитель должен быть требовательным, но одновременно добрым и любящим. (Кто не возьмёт лаской, тот не возьмёт и строгостью); всегда стремись к открытому общению с учениками, развивай чувство дружбы и единства; оценивай поступок, а не личность; учитель – профессия круглосуточная, но если не научишься отвлекаться, увлекаться, иметь творческие интересы на стороне, что же будет интересно детям; старайся быть забываемым учителем (сделай что-нибудь позитивное в этом году, то, что запомнится вашим ученикам навсегда); заботься о своём здоровье.

Это всё, что нужно для хорошего учителя – человека, профессионала, воспитателя. А ещё говорят, что «Жизнь – хороший учитель, но слишком дорого берёт за уроки». Какой окажется жизнь наших учеников, зависит и от учителя. Чтобы плодотворно работать по ФГОС второго поколения, нужны педагоги, которые глубоко знают свой предмет, владеют разнообразными методическими средствами и имеют основательную психолого-педагогическую подготовку. Но и этого недостаточно. Каждый учитель должен стать новатором, найти свою методику, отвечающую его личностным качествам, поскольку без этого, всё остальное может остаться лишь формальным и дорогостоящим нововведением, которое так и не «дойдет до живого дела».

Галеева Н.Л. Система компетенций как инструмент управления качеством образования. / Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научн. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007. – С. 89-95

Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Методическая готовность работников образования к реализации ФГОС начального, основного, среднего (полного) общего образования // Справочник заместителя директора школы – 2011. – № 10. – С. 8-12.

Формирование профессиональной компетентности будущих учителей общеобразовательной школы

Недюрмагомедов Г.Г., Раджабова Р.В., ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала.

Переход системы образования к подготовке специалистов в контексте компетентного подхода, отражен в новой концепции высшего образования, где акцент делается на формирование компетентности обучающихся. Зеер Э.Ф. считает, основная цель компетентностного подхода – это обеспечение качественного образования, которое можно понимать как систему характеристик и параметров, отвечающих за соответствие образования современным нуждам и ценностям, а еще за их идеи о будущем [3].

Важнейшим этапом в профессиональном становлении и развитии педагога (школьного учителя) является этап его подготовки в высшем учебном заведении, так как здесь происходит формирование у будущего специалиста профессиональной компетентности. Главнейшей целью становится не количество усвоенных знаний,

а освоение таких умений и навыков, которые позволяют определить собственные цели, принимать решения и работать в типичной и нестандартной обстановке [7].

Несмотря на то, что в научно-педагогической литературе проблема личности учителя как достаточно компетентного субъекта педагогической деятельности широко представлена (Адольф В.А., Бондаревская Е.В., Гершунский Б.С., Зимняя И.А., Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Митина Л.М., Тодорина Д.Л., Тряпицына А.П. и др.) [4], в условиях снижения качества образования и усиливающихся негативных процессов социального характера, в поликультурной и полиэтнической среде школ Северного Кавказа, и Дагестана в частности, отсутствует объективная характеристика данного феномена; неоднозначно рассматривается его структура, что затрудняет разработку модели и выявление педагогических условий формирования и развития профессиональной компетентности будущих учителей.

Впервые термин «компетентность» был использован Н.Хомским (Массачусетский университет, США) в 1965 году. В чем заключается отличие значения термина «компетентность» от термина «компетентность» применительно к педагогической профессии? «Компетентность» определяется Зимней И.А. как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [1]. Опираясь на работы ученых, можно определить *компетентность в самом широком смысле* как способность практически реализовать свою компетенцию, то есть способность к осмыслению, анализу, синтезу и использованию имеющихся теоретических знаний в процессе практического осуществления педагогической деятельности. Применительно к осуществлению процесса преподавания под *компетенцией* понимается совокупность теоретических знаний, необходимых педагогу для осуществления своей профессиональной деятельности, а под термином *компетентность* – способность практически использовать полученные знания в ходе реализации педагогического процесса.

Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата или способа поведения.

Под *профессиональной компетентностью* педагога можно понимать интегральную характеристику специалиста, *которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности* (Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П.) [2].

Профессиональная педагогическая компетентность будущего учителя (т.е. студента) понимается нами как интегральная профессионально-личностная характеристика, включающая в себя теоретические и практические знания (в области педагогики, методики и профессиональных дисциплин), умения и навыки по выполнению профессиональных функций, а также субъектные свойства личности, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности.

В науке сегодня еще нет единого подхода к сущности этого понятия. В государственном стандарте *профессиональная компетентность педагога* включает: общепрофессиональные компетенции (ОПК), характеризующие уровень владения знаниями дисциплины и умениями в области соответствующей профессии, т.е. базовые знания предмета, и профессиональных компетенций (ПК), определяющих уровень владения специальными (характерными только для данной специальности) компетенциями.

Профессионально-педагогическая компетентность – системное явление, формируемое в процессе обучения, сущность которого состоит в системном единстве профессиональных педагогических ЗУНов (знаний, умений, навыков), опыта, свойств и качеств будущего педагога, позволяющих готовиться к осуществлению педагогиче-

ской деятельности, целенаправленно организовывать процесс личностного профессионального развития [6]. Компетентность (относительно новое качество профессиональной подготовки) характеризует высокий уровень квалификации и профессионализма, поэтому профессиональные знания должны быть оперативны и мобильны, и постоянно обновляться; компетентность включает как содержательный компонент (знания), так и процессуальный (умения); компетентность предусматривает совокупность умений выбирать оптимальные решения, аргументировать свой выбор (иметь критическое мышление).

Структурное понимание компетентности также неоднозначно: с одной стороны, это обусловлено ее многоаспектностью, с другой – недостаточной строгостью оснований структурирования (Молчанов С.Г. указывает, что «профессионально-педагогическая компетентность – это объект ...который плохо поддается структурированию и формализации»). Профессионально-педагогическая компетентность (Кузьмина Н.В.) объединяет пять *видов компетентности*: – профессиональная (специальная) компетентность в области преподаваемой дисциплины (предметные знания, опыт деятельности; знание способов решения творческих задач); методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений (т.е. владение методами обучения; знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, а также механизмов усвоения знаний и умений); социально-психологическая компетентность в области процессов межличностного общения (умения строить отношения с учащимися, знания психологии педагогического общения); дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей и направлений учащихся (умения учитывать личностные особенности учащихся, определять мотивы деятельности); аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности (умения осознавать уровень собственной деятельности, и своих способностей; умение видеть причины недостатков в работе; желание самосовершенствоваться).

По Марковой А.К., *структура* профессиональной компетентности объединяет четыре блока: профессиональные педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности педагога, способствующие овладению профессиональными знаниями и умениями.

Опираясь на подходы Кузьминой Н.В., Марковой А.К. и др., в структуре профессионально-педагогической компетентности будущего учителя можно выделить: гносеологический, аксиологический, праксиологический и профессионально-личностный компоненты:

– *гносеологический компонент* – система знаний (общегуманитарных, естественно-научных, психолого-педагогических, специальных (знаний по специальности); компьютерно-информационных), представляющая собой – целостное образование (характеризующаяся гибкостью, динамичностью, вариативностью, адаптивностью, прогностичностью, целостностью); предполагает восприятие и осмысление природных и социальных процессов действительности (т.е. отражение, познание, моделирование);

– *аксиологический компонент* – акцентирование внимания на субъективной ценностной позиции личности в обучении (ценностные представления будущего учителя, способность видеть и понимать педагогическую деятельность, осознавать свою роль в учебно-воспитательном процессе, уметь выбирать установки для действий и поступков);

– *праксиологический компонент* – формирование педагогических умений в период обучения будущих учителей в педагогическом университете (гностические, проекти-

ровочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные и рефлексивные умения);

– *профессионально-личностный компонент* – включает систему профессионально-личностных качеств, определяющих способность будущего учителя к непрерывному повышению своей эффективности в профессиональной области и культурно-личностному росту (по мнению Маринченко К.А., включает ценностно-смысловой, когнитивно-теоретический и операциональный элементы). В состав этой компетентности входят: творческие жизненные ценности и нравственно обоснованные установки на карьерный рост и развитие потенциальных интеллектуальных способностей в процессе профессионально-педагогической подготовки; опыт саморазвития и саморегуляции; действенные профессиональные знания, умения, навыки, ориентировка в профессионально-педагогических ситуациях; готовность ставить и решать профессиональные задачи, требующие отхода от стереотипов и самоизменения; навыки составления индивидуальных программ профессионального развития, оценки и их коррекции; методы саморегуляции психоэмоциональных состояний и т.д.

Профессионально-педагогическая компетентность (как цель и результат профессионально-педагогической культуры) отражается в перечне содержащихся в квалификационной характеристике умений (которыми будущий педагог должен владеть): осуществлять процесс обучения в общеобразовательной школе с ориентацией на задачи обучения, воспитания и развития учащихся, с учетом требований новых стандартов и специфики преподаваемой дисциплины; осуществлять внеурочную деятельность учащихся с учетом педагогических и методических требований, предъявляемых к обучению; непрерывно повышать свою профессиональную квалификацию; осуществлять работу классного руководителя, и оказывать помощь родителям в осуществлении воспитания; выполнять правила и обеспечивать охрану здоровья учащихся в процессе обучения; решать управленческие задачи.

Понимание сущности педагогических умений, как совокупности последовательно развертываемых действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности, подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности будущих учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий [5].

Исходя из современных требований, можно выделить *пути развития педагогической компетентности*, это работа в методических объединениях, творческих группах, исследовательская деятельность; инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий (интерактивных), внедрение новых средств оценки результатов обучения, новых форм контроля; трансляция собственного педагогического опыта, выступления на научно-практических конференциях, активное участие в педагогических конкурсах и фестивалях, выпуск научных статей и методических разработок; использование информационно-коммуникационных технологий, интерактивных средств обучения; непрерывное профессионально-личностное самосовершенствование, участие в тренингах, направленных на повышение профессионального мастерства и личностный рост и др.

1. Белкин А.С., Нестеров В.В. Педагогическая компетентность: учебное пособие. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.

2. Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. – 63 с.

3. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
5. Недюрмагомедов Г.Г., Раджабова Р.В. Проблемы реформ педагогического университета / Наука и современности / Университет (10-11, ноябрь 2011). – Ниш, 2012. – С. 73-80.
6. Недюрмагомедов Г.Г. Проблемы формирования профессиональных компетенций будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин ФГОС ВПО. / Педагогический профессионализм в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции (16-17 февраля 2012 г.) под. науч. ред. Е.В. Андриенко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – Ч.1. – С.149-158.
7. Тодорина Д.Л. и др. Дидактика. – Благовещенск, 2000. – 299 с.

Значение производственной практики в формировании технологической компетентности будущих учителей технологии

Глухов В.И., старший преподаватель кафедры педагогики, технологий и ремесел Новгородского государственного университета им. Я.Мудрого; Великий Новгород; nikita790787@yandex.ru, <http://www.novsu.ru>

Глухов Н.В., студент Новгородского государственного университета им. Я.Мудрого; Великий Новгород; nikita790787@yandex.ru

Современный уровень развития производства требует от будущего специалиста интегрированных знаний, так как все большую роль в развитии общества играет интеграция труда, совмещение профессий и специальностей, появление профессий широкого профиля. При этом основы технологического образования формируются у подрастающего поколения ещё в школе. Именно школе отведена главная роль в формировании технологической подготовленности индивидуума. Задача учителя технологии при этом состоит в том, чтобы учащийся получил не фрагментарную, а современную базовую технологическую подготовку, позволяющую ему грамотно применять полученные знания в новых областях науки и техники [1].

Отличительной особенностью учителя технологии от учителей других школьных предметов является наличие у него таких видов деятельности как: педагогической, методической, технологической и предпринимательской. Учитель технологии – в некотором смысле универсал, хотя его универсальность имеет достаточно четкие предметные границы, задаваемые Федеральным государственным образовательным стандартом, квалификационной характеристикой, содержанием обучения, а также его профессиональной компетентностью. Содержание профессиональной деятельности учителя технологии аккумулирует в себе элементы смежных профессиональных областей – педагогики, психологии, различных видов технологий, технических дисциплин, предпринимательства, экономики, графики и др.

В настоящее время востребованным становится тот учитель, который способен профессионально действовать, ответственно решать задачи образования в непрерывно меняющихся условиях педагогической реальности. В этой связи актуальной становится проблема качественного изменения системы подготовки учителей технологии, которая должна быть сориентирована на формирование и развитие всех составляющих профессиональной компетентности учителя, в том числе и технологической.

В системе высшего профессионального образования России в настоящее время подготовка специалистов осуществляется различными путями и средствами, в числе которых выделяются: модернизация содержания и форм профессиональной подготовки, внедрение инновационных технологий обучения, осуществление интеграции различных уровней образования. В связи с этим, актуальной становится проблема

качества подготовки компетентных педагогов, становление которых идет на протяжении всего процесса обучения студента в вузе. Технологическая компетентность как приоритетная характеристика учителя технологии оказывается в фокусе пристального внимания педагогической науки последнего десятилетия. Разработке теоретико-методологических оснований подготовки будущего учителя, становлению его как компетентного специалиста-профессионала посвящены работы И.В. Арановской, В.В. Арнаутова, Е.В. Бондаревской, В. И. Данильчука, Р. Стернера, Д. Элkinда и др.

По мнению современных ученых, «компетентность» – это обладание специалистом определенными знаниями и умениями, то есть обладание определенной компетенцией или системой компетенций в определенной области, а также совокупность его личностных качеств и его личностное отношение к предмету деятельности. Одной из составляющих профессиональной компетентности учителя технологии является технологическая компетентность, несущая в себе владение педагогом содержательной и методической стороной профессиональной деятельности. Технологическая компетентность определяет круг полномочий, предоставляемых конкретному специалисту для выполнения предусмотренных квалификационной характеристикой видов технологической деятельности, овладение которыми происходит в процессе освоения функциональных знаний, адекватных производственным условиям; осознанных умений, моторных и творческих навыков, объединенных в реальной ситуации в действия и операции [2].

Таким образом, технологическая компетентность учителя — это совокупность компетенций, связанных с предусмотренными учебным планом основными видами профессиональной деятельности. К их числу относятся: общекультурные, профессиональные и специальные компетенции. Технологическая компетентность учителя понимается чаще всего как владение педагогическими технологиями обучения и воспитания детей. Такое видение технологической компетентности значительно сужает представление об общей профессиональной компетентности современного учителя.

Технологическая компетентность выражает единство теоретической и практической готовности учителя. Теоретическая готовность проявляется в обобщенном умении технологически мыслить и предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. В содержании практической подготовки они представляются, в первую очередь, умениями применять полученные знания на практике.

Подготовка учителей технологии в вузе осуществляется по разным направлениям их будущей профессиональной деятельности. Важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки учителя является производственная (педагогическая) практика. Практика выполняет ряд функций: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую.

В Новгородском государственном университете на кафедре педагогики, технологий и ремесел (ПТР), педагогическая практика ориентирована на системный, непрерывный характер содержания, организации и методики проведения: от практики студентов младших курсов, привлечения их к простым и доступным видам деятельности (наблюдение, отбор фактов для анализа уроков, выполнение посильных заданий учителя и т.д.) до полномасштабной практики на старших курсах, где её содержание и объём соответствуют уровню профессиональной подготовки студента, а также реальным требованиям образовательного учреждения. В соответствии с требованиями ФГОС по направлению подготовки «Педагогическое образование» педагогическая практика претерпела ряд изменений: были изменены сроки её проведения и объём планируемых заданий. С целью решения возникшей проблемы соответствия содержания практики с уровнем профессиональной подготовки будущих учителей технологии, в рамках учебных дисциплин «Основы теории технологической подготовки» и

«Технологии и методики обучения» был разработан цикл практических занятий с целью дополнительной подготовки студентов. Данные занятия организованы в форме проведения студентами открытых уроков (фрагментов урока) технологии с дальнейшим их обсуждением, педагогическим и методическим анализом. Также данные занятия ориентированы на моделирование педагогических ситуаций с целью вовлечения студентов в активную педагогическую деятельность. По итогам практики на кафедре проводится конкурс с целью определения лучшего студента-практиканта, что способствует осознанию студентами значимости выбранной профессии. Таким образом, мы предполагаем, что значение производственной (педагогической) практики имеет важное значение в формировании технологической компетентности будущих учителей технологии.

1. Горбунов, В.Н. Формирование технологической компетентности будущего учителя технологии в процессе его профессиональной подготовки. [Электронный ресурс] – Режим доступа - <http://www.pandia.ru/text/77/316/50096.php>

2. Глухов, В.И. Совершенствование технологической подготовки учителей технологии в университете. Материалы сборника «Многоуровневое непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы». Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. - С.139-141.

Системно-комплементарный подход в общепедагогической подготовке будущих учителей

Юзефавичус Т.А., к.п.н, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», Москва, taju-63@mail.ru

В современной педагогике в определенной степени равноценными по своей значимости являются научные подходы, составляющие методологическую основу концептуальной схемы подготовки учителей к осуществлению профессиональной деятельности. Все разнообразие подходов с достаточной долей условности, исходя из понимания того, что есть «педагогическое образование», может быть объединено в две группы:

1. Культуросообразный подход. Педагогическое образование понимается как трансляция педагогического опыта, накопленного человечеством. Основное предназначение общепедагогической подготовки будущих учителей – создание условий для освоения студентами системы фундаментальных педагогических знаний и связанных с ними педагогических умений.

2. Антропологический подход. Педагогическое образование понимается как непрерывный процесс профессионального становления и развития педагога. Основное предназначение общепедагогической подготовки будущих учителей – создание условий для развития профессионально-личностного потенциала студента в единстве с усвоением будущими учителями ЗУН, актуальных для осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Необходимо учитывать, что любой научный подход всегда «имеет определенные преимущества и ограничения, направления их реализации могут быть различными и далеко не всегда совместимыми. <...> ...применение отдельных подходов ограничивает возможности организации эффективной подготовки учителей к принятию профессиональных решений в педагогической деятельности» [6, с. 14].

Ситуация с оценкой значимости (самоценности) научных подходов качественно изменилась с момента признания профессиональным педагогическим сообществом идей компетентностного подхода в качестве концептуального ядра образовательной политики в целом и системы профессиональной подготовки будущих учителей в частности. Компетентностный подход, являясь в значительной мере результатом интеграции предшествующих ему подходов, ознаменовал трансформацию научной

парадигмы педагогического образования, обусловленную изменением требований личности, общества, государства к качеству педагогического образования. В компетентностно-ориентированном образовании «упор сделан... на ожидаемые результаты, которые необходимо получить на «выходе» (знания и умения студентов). ...образование «от результата» – основная стратегия модернизации педагогического процесса» [1].

Целерезультативную направленность компетентностно-ориентированной профессиональной педагогической подготовки кратко можно сформулировать так: высшее профессионально-педагогическое образование должно подготовить учителей, способных компетентно решать практические задачи педагогической деятельности.

Весьма остро на сегодняшний день стоит задача устранения наметившегося несоответствия между требованиями к результатам педагогического образования, описанным во ФГОС ВПО на языке компетенций, и реальной практикой формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей. Реалии внедрения основных образовательных программ, содержащих компетентностную модель выпускника вуза, вскрывают противоречие между необходимостью подготовить компетентного учителя и содержательной недостаточностью циклов педагогических дисциплин, в которых отсутствует структурированная научная информация о профессионально-педагогических ошибках. Этот информационно-содержательный пробел противоречит принципу целостности отражения педагогической действительности в педагогической теории. Компетентностный формат профессиональной подготовки будущих учителей, являясь принципиально новой социально-образовательной идеей, актуализирует поиск объективных методологических оснований проектирования и реализации образовательного процесса. При всех очевидных преимуществах как методологического инструментария разработки ФГОС ВПО компетентностный подход нуждается в своем дальнейшем эволюционном развитии в первую очередь на теоретическом уровне.

Системно-комплементарный подход, являясь преемственным по отношению ко всем устоявшимся научным подходам в педагогическом образовании, через принятие идей и положений компетентностного подхода развивает и дополняет его. Предлагаемый нами подход выступает как самостоятельное теоретико-методологическое обоснование моделирования системы мер содействия формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей (гарантированно успешному) за счет того, что их общепедагогическая подготовка приобретает необходимую для этого целостность и логическую завершенность.

Охарактеризуем системно-комплементарный подход, учитывая, что научный подход определяется «некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях» [2, с.6]. Смыслообразующими категориями системно-комплементарного подхода являются: «система», понимаемая как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство» [3, с.83], и «комплементарность» – «существование в рамках целого его невыявленной противоположности» [5, с.177].

Системно-комплементарный подход в педагогике – это механизм научного познания, в основе которого лежит понимание комплементарности как взаимосвязи и взаимодействия сущностей и отношений педагогической действительности, позволяющее исследовать педагогические феномены как педагогические антитезы, совокупность которых создает их системную целостность.

Правомерность рассмотрения педагогических феноменов в формате педагогических антитез обусловлена применением философского принципа двойственности (Ф. Гегель, И. Кант и др.) в познании сущности явлений и процессов объективной педагогической реальности.

Педагогические антитезы – это педагогические феномены, синтез противоположностей которых порождает знание об определенном фрагменте педагогической действительности, причем каждый из этих феноменов находится «в состоянии взаимного исключения и единства друг с другом, будучи в одинаковой степени действительным и необходимым» [4, с.152-153].

Основные допущения системно-комплементарного подхода к педагогическому образованию формулируются следующим образом:

1. Педагогическое образование предназначено для подготовки компетентных учителей к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в условиях реальной педагогической действительности. Профессиональная активность учителей реализуется на основе норм профессионально-педагогической деятельности – «эталонных требований к поведению и действиям учителя, которые являются оценочными показателями качества его взаимодействия с участниками образовательного процесса» [7, С.131].

2. Наличие нормы всегда предполагает вероятность отклонения от нее. Непреднамеренное отклонение от нормы осуществления профессионально-педагогической деятельности фиксируется как профессионально-педагогическая ошибка – «непреднамеренно неправильное педагогическое действие субъекта профессионально-педагогической деятельности, приводящее его индивидуальную профессионально-педагогическую деятельность в несоответствие с ее нормами и обуславливающее неудачу в достижении запланированного педагогического результата» [7, С.131].

3. Выделение педагогических антитез позволяет определенным образом упорядочить педагогические понятия и объединить их в полную систему, образованную производными понятиями от фундаментальной педагогической антитезы: профессионально-педагогическая норма – профессионально-педагогическая ошибка.

4. Система научных представлений о реальной педагогической действительности, стремясь к целостности как условию истинности педагогического знания, обуславливает обязательность отражения педагогической теории в содержании педагогического образования на уровне консолидированного научного педагогического знания.

Консолидированное научное педагогическое знание (КНПЗ) – форма существования и систематизации результатов научного познания педагогической действительности как совокупности антитезных сущностей и отношений, взаимодействие которых создает системную целостность педагогического знания.

КНПЗ включает в себя, помимо традиционных знаний о нормообразном осуществлении профессионально-педагогической деятельности в общепринятой учебной упаковке, следующие элементы:

- Научное знание о профессионально-педагогических ошибках, выступающее антитезой знания о педагогических нормах осуществления профессионально-педагогической деятельности.

- Учебная упаковка научного знания – информационно-дидактический конструкт, включающий сведения о содержательном наполнении, формах представления учебной информации о профессионально-педагогических ошибках. Он обеспечивает эффективность применения КНПЗ для формирования профессионально-педагогической компетентности.

Исходя из понимания профессионально-педагогических ошибок как явления, представляющего опасность для качества образования, считаем, что видовая структура профессионально-педагогической компетентности должна быть дополнена. В ее состав необходимо включить эррологическую компетентность, определяемую как «готовность и способность учителя к применению знания о профессионально-педагогических ошибках в качестве средства совершенствования педагогического

профессионализма с целью более эффективного решения педагогических задач в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент нормативными требованиями и стандартами качества образования» [7, С.54]. Соответственно, в перечень профессионально-специализированных компетенций, формируемых в процессе общепедагогической подготовки студентов, предлагается включить эррологическую компетенцию – способность к разработке самообразовательных стратегий пропедевтики профессионально-педагогических ошибок. В данном случае термин «стратегия» применяется для характеристики продукта проектной деятельности студентов в форме обоснованного описания индивидуализированного способа пропедевтики профессионально-педагогических ошибок. Под пропедевтикой профессионально-педагогических ошибок понимается система мер педагогического самообразования и самовоспитания, позволяющая будущим учителям управлять рисками профессионально-педагогических ошибок еще до вступления в реальную профессионально-педагогическую деятельность. В свою очередь риск профессионально-педагогических ошибок – высокая вероятность недостижения ожидаемого результата вследствие осуществления педагогического решения, принятого учителем в условиях неполной определенности способа осуществления той или иной нормы профессионально-педагогической деятельности.

- Комплементарный эффект КНПЗ – это благоприятное воздействие КНПЗ на успешность формирования профессионально-педагогической компетентности студентов за счет получения ими дополнительной когнитивной «выгоды» от взаимодействия с эррологическими учебными текстами, содержащими «открытую» (непосредственно обращенную к ошибочному) информацию о педагогических ошибках наряду с «латентной» (опосредованно обращенной к ошибочному через описание норм деятельности, нарушение которых приводит к ошибкам) информацией об этом феномене. Первый тип информации содержит эррологические тексты, а второй тип – традиционные педагогические тексты.

Традиционная образовательная стратегия предъявления норм, соблюдение которых обеспечивает правильность педагогических действий, согласно принципу комплементарности, сменяется стратегией предъявления спектра правильных и соответствующего ему спектра неправильных вариантов осуществления педагогических действий, что позволяет осмыслить генезис той или иной педагогической нормы, лучше понять суть и усвоить способ ее практического применения в решении разнохарактерных педагогических задач.

Реализация принципа комплементарности в процессе общепедагогической подготовки учителей позволяет студентам наиболее полно и адекватно формировать представления о реальной профессиональной активности учителей и обеспечивает целостность содержания общепедагогической подготовки за счет создания баланса между основным знанием (о нормах и правилах осуществления деятельности) и дополнительным (о нарушении норм и правил деятельности).

Следование принципу комплементарности предполагает отказ от традиционной логики формирования содержания педагогического образования и утверждает идею равноценности знания о нормообразной (правильной) профессионально-педагогической деятельности и знания о деятельности учителя, осуществляемой с нарушением нормообразности (ошибочной).

Практическое воплощение системно-комплементарного подхода обогащает методику освоения педагогических норм приемом обучения «от противного». То есть студентам предлагается не усваивать суть и смысл нормы в готовом виде, а постигать их посредством анализа ситуаций, в которых описываются непреднамеренные нарушения этих норм (ошибки). Такая методика освоения норм профессионально-

педагогической деятельности в имплицитной форме позволяет будущим учителям воспринимать педагогическое знание не как «знание для экзамена», а как «знание для дела». Таким образом, системно-комплементарный подход развивает идею компетентностно-ориентированного педагогического образования за счет принципиально нового теоретико-методологического осмысления способов освоения и содержательного наполнения педагогики как средства формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей.

Общепедагогическая подготовка с позиции системно-комплементарного подхода рассматривается как процесс становления и развития профессионально-педагогической компетентности студентов на основе консолидированного научного педагогического знания о профессионально-педагогической деятельности.

1. Богатырева, И.Ю. Формирование ключевых компетенций у студентов-лингвистов в рамках компетентностного подхода / И.А. Богатырева // Университетские чтения-2010 – 2010

2. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / Зимняя И.А. // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества образования». – Кн.2. – М., – С.5-26

3. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский – М.: «Наука», 1974. – 280 с.

4. Светлов, В.А. История научного метода: учеб. пособие / В.А. Светлов – М.: «Академический Проект»; «Деловая книга», 2008 – 704 с.

5. Свечкарева, В.Р. Принцип комплементарности в дихотомическом анализе взаимодействия цивилизаций Запада и Востока / В.Р. Свечкарева // Вестник ВолГУ. Серия 7. – 2008. – № 1(7). – С. 177–181.

6. Темина, С. Ю. Интеграция научных подходов в подготовке учителя к принятию профессиональных решений : дис. ... докт. пед. наук / С. Ю. Темина – М., 2012. – 480 с.

7. Юзефавичус Т.А. Педагогическая эррология в профессиональной подготовке будущих учителей. Моногр. / Т.А. Юзефавичус. – М.: ИУУ МГОУ, 2014. – 128 с.

Развитие профессиональной компетентности педагогов – лидеров и организаторов детского и молодежного движения

Минова М.Е., зам. декана факультета профессионального развития специалистов образования, Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», г. Минск, minova74@tut.by

Детское и молодежное движение в Республике Беларусь включает разнообразные детские и молодежные объединения: зарегистрированные в установленном законодательством порядке общественные объединения; объединения по интересам детей и молодежи; органы детского и молодежного самоуправления; волонтерские формирования; неформальные объединения и субкультуры. Они имеют различный социальный статус, цели, задачи, содержание, методы и формы деятельности. Деятельность многих объединений направлена на личностное развитие, социальное становление и воспитание, самоопределение и самореализацию детей и молодежи в общественной жизни.

Детские и молодежные объединения функционируют на базе учреждений образования и являются объектами педагогической поддержки, которую осуществляет педагогический коллектив учреждения образования и конкретный педагог – лидер, организатор. Педагогическая поддержка – образовательное, воспитательное, управленческое, информационное, методическое сопровождение процесса функционирования детского и молодежного движения и его форм – детских и молодежных объединений. Основная цель педагогической поддержки – обеспечение и стимулирование самостоятельности, самоуправления, самообразования участников.

В основу педагогической поддержки положена определенная позиция педагога – взрослого лидера, организатора – система отношений педагога к детскому, молодежному движению, его ценностям, деятельности, к его участникам (детям, молодым людям), к самому себе, своему статусу и роли. Распространенные позиции педагогов: «руководитель», «администратор», «товарищ», «эксперт», «консультант». С точки зрения педагогической поддержки предпочтительнее товарищеская позиция педагога, которая содействует формированию субъектной позиции, развитию самостоятельности и самоуправления участников детского и молодежного движения.

Педагог – лидер и организатор нуждается в систематическом развитии профессиональной компетентности, совершенствовании профессиональных качеств, знаний и умений. Развитие профессиональной компетентности педагога включает развитие профессиональной культуры, формирование лидерских, организаторских и коммуникативных умений и навыков.

Профессиональная компетентность педагога – лидера, организатора представляет собой систему профессиональных знаний, умений и мотиваций, которые позволяют ему организовать и поддерживать эффективное функционирование, развитие детского и молодежного движения.

Педагоги должны обладать знаниями основ педагогики, психологии, социологии, социокинетики – науки об общественном движении, нормативно-правовой базы детского и молодежного движения в Республике Беларусь и во всем мире. Педагоги должны знать возрастные психологические особенности, интересы и потребности участников детского и молодежного движения (детей, подростков и молодых людей). Педагоги также нуждаются в знаниях об эффективных методах и формах, методиках и технологиях профессиональной деятельности в условиях детского и молодежного движения.

В систему профессиональных умений входят умения планирования, организаторские и коммуникативные умения, умения осуществлять контроль.

Умения планирования – это умения определять и формулировать цели детского и молодежного движения, разрабатывать стратегические и тактические планы для достижения целей, эффективно использовать время и ресурсы, планировать распределение полномочий и обязанностей между участниками, осуществлять мониторинг и информационную поддержку.

Организаторские умения позволяют привлекать в детское и молодежное движение ответственных и заинтересованных участников (детей, подростков, молодых людей и взрослых), создавать систему межличностного и группового взаимодействия, распределять коллективные роли и обязанности с учетом возможностей и мотиваций участников, организовывать деятельность, которая соответствует целям детского и молодежного движения по содержанию и разнообразна по формам, оценивать ресурсы, решать кадровые вопросы.

Обладание коммуникативными умениями и навыками предполагает внимательное, открытое и прямое общение педагога с участниками детского и молодежного движения, использование вербальных и невербальных сообщений, развитие навыков эффективного слушания, аргументированной и убедительной речи, управление процессом передачи информации в целях обеспечения непрерывного информирования участников.

Умения контролировать позволяют педагогу устанавливать минимальный, но эффективный контроль для проверки и оценки деятельности участников детского и молодежного движения в отношении качества и количества дел и мероприятий, вкладов всех и каждого, обеспечивать обратную связь, содействующую повышению мотивации участников и достижению успеха.

Все вышеперечисленные знания и умения педагог – лидер и организатор может приобрести и развивать в процессе подготовки, а также практической деятельности и общения с участниками детского и молодежного движения.

Профессиональная подготовка педагогов – лидеров и организаторов детского и молодежного движения осуществляется в системе высшего и последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки. Профессиональной подготовкой педагогов занимаются специалисты научно-методических отделов учреждений дополнительного образования детей и молодежи, отделов по делам молодежи администраций районов, городов, областей. Все республиканские и городские детские и молодежные общественные объединения реализуют программы подготовки лидеров, предоставляют информационную и методическую поддержку педагогам.

На протяжении многих лет в Академии последиplomного образования осуществляются образовательные программы повышения квалификации и переподготовки специалистов учреждений образования, которые являются лидерами и организаторами детского и молодежного движения. Так, например, в 2014г. проведено 16 повышений квалификации заместителей директоров по воспитательной работе, 8 повышений квалификации педагогов-организаторов учреждений общего среднего образования, 2 повышения квалификации для методистов по сотрудничеству с детскими и молодежными общественными объединениями учреждений дополнительного образования детей и молодежи. В рамках повышений квалификации проведены тренинги, мастер-классы по темам «Профессиональная компетентность педагога – лидера и организатора детского и молодежного движения», «Государственная молодежная политика и развитие детского и молодежного движения», «Педагогическая поддержка детских и молодежных социальных инициатив и самоуправления». В 2014г. открыта новая уникальная переподготовка педагогических работников учреждений образования по специальности «Педагогика дополнительного образования детей и молодежи», в рамках которой предусмотрено изучение учебных дисциплин «Педагогика детского и молодежного движения», «Теория и методы управления детским и молодежным коллективом», «Волонтерская деятельность в социально-педагогической работе».

Развитие профессиональной компетентности педагогов – лидеров и организаторов детского и молодежного движения осуществляется также в процессе проведения семинаров, конференций, фестивалей педагогического мастерства в очной и дистанционной форме получения образования.

В целях определения эффективных методов, форм и технологий развития профессиональной компетентности педагогов – лидеров и организаторов детского и молодежного движения автором проведено исследование с помощью метода экспертных оценок, в котором приняли участие 242 респондента (заместители директоров по воспитательной работе, педагоги-организаторы, методисты, педагоги социальные учреждений образования из различных регионов Республики Беларусь). Респонденты определили следующие методы и формы развития профессиональной компетентности: тренинги, мастер-классы, коллективные творческие дела (КТД), игры и игровые программы, социальные проекты, фестивали и форумы. С точки зрения респондентов, некоторый эффект также имеют лекции, практические занятия, семинары, беседы, диалоги, дискуссии, дебаты, тематические сборы.

Профессиональная компетентность подразумевает использование педагогом образовательных, воспитательных, управленческих и других методов, форм, методик, технологий, а также обучение участников детского и молодежного движения основам этих методов, форм, методик, технологий. Для эффективной реализации методического сопровождения необходимо сформировать (найти, подобрать, разработать) методическую базу (банк методов, форм, методик, технологий) эффективной деятельности по различным направлениям. Многие методы, формы, методики и технологии необ-

ходимо адаптировать к условиям функционирования детского и молодежного движения. Необходимо провести обучение, создать условия для освоения участниками методов, форм, методик, технологий.

Эффективными методиками и технологиями, которые подтвердили свою эффективность и результативность в условиях детского и молодежного движения, являются технологии и методики интерактивного обучения, коллективной творческой деятельности, равного обучения, организации самовоспитания, скаутинга, социального проектирования, деловых и ролевых игр, формирования субъектной социальной активности личности.

Развитие профессиональной компетентности педагогов – лидеров и организаторов детского и молодежного движения происходит последовательно. От знаний дилетанта и недостаточного опыта к практическим знаниям и умениям, которые совершенствуются и объединяются в систему знаний, умений, качеств, способностей, полученных в процессе профессиональной подготовки и самообразования, проверенных и реализованных в деятельности.

Учитывая вышеперечисленные возможности подготовки, самообразования каждый педагог – лидер и организатор может достигнуть высокого уровня профессиональной компетентности, которая позволит ему организовать эффективное функционирование и развитие детского и молодежного движения.

Приоритетами в развитии профессиональной компетентности педагогов – лидеров и организаторов детского и молодежного движения являются: формирование этической (нравственной) позиции педагога как основного культурного стандарта деятельности лидера и организатора детского и молодежного движения, основанной на уважении прав человека, толерантности, альтруизме и ответственности; развитие культуры мышления педагога, которая позволит ему анализировать проблемы детского и молодежного движения и творчески решать их в соответствии с социальными и культурными условиями; формирование управленческой компетентности педагога, включающей управленческие знания и умения, необходимые в процессе целеполагания, постановки и решения задач, планирования и организации, мониторинга и контроля деятельности участников детского и молодежного движения; развитие культуры диалога, включающей мотивации, знания и умения диалогического общения и практического использования диалога как способа взаимодействия и принятия решений в проблемных ситуациях; формирование методической компетентности педагога, предполагающей наличие у педагога знаний и умений, необходимых для эффективного использования педагогических, психологических, социологических, управленческих методов и технологий в процессе организации деятельности и взаимодействия участников детского и молодежного движения [1].

Основными рекомендациями по развитию профессиональной компетентности педагогов-лидеров и организаторов являются: формирование субъектной позиции (нравственной, профессиональной, активной, творческой) педагогов, которая проявляется в уважении прав и интересов участников детского и молодежного движения, в содействии развитию их личностных качеств, мотиваций, знаний и умений; признание и принятие педагогами ценностей детской и молодежной субкультуры (яркости и непосредственности восприятия мира, значимости общения со сверстниками, игры, романтики, символики, моды и т.д.); создание условий для развития профессиональной компетентности педагогов в процессе обучения, подготовки, повышения квалификации, практической деятельности, обмена опытом с коллегами; предоставление педагогам свободы выбора вида и направления профессиональной деятельности, социального творчества, предполагающее наличие комплекса программ, проектов, инициатив, отличающихся друг от друга целями, содержанием, методами, формами и технологиями работы; наличие системы личностного роста педагогов, предполагающей ди-

намику развития их позиций: от простого участника (исполнителя) до организатора, авторитетного лидера детского и молодежного движения; освоение педагогами эффективных методов и форм, методик и технологий образования и воспитания, педагогической поддержки детского и молодежного движения, развития профессиональной компетентности [2].

Таким образом, в процессе развития профессиональной компетентности педагогов - лидеров и организаторов детского и молодежного движения необходимо учитывать вышеперечисленные рекомендации. Основоположающим фактором развития профессиональной компетентности является заинтересованная, профессиональная, активная и творческая позиция конкретного педагога, который признает и разделяет ценности детей и молодежи, взаимодействует с ними для достижения общих целей, стремится реализовать их с помощью своего профессионализма, знаний и умений, используя для этого эффективные методы, формы, методики и технологии.

1. Минова, М. Е. Взаимодействие учреждений образования, детских и молодежных общественных объединений по выявлению лидеров и работе с ними: учеб.-метод. пособие / М. Е. Минова, Г. Ф. Бедулина. – Минск: Акад. последиплом. образования, 2013. – 296 с.

2. Минова, М. Е. Педагогика детского и молодежного движения : учеб.-метод. пособие / М. Е. Минова. – Минск : Акад. последиплом. образования, 2013. – 334 с.

Основные направления развития региональной системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников в Московской области

Алфёрова Л.В., к.п.н, доцент, чл.-корр. МАНПО, проректор по дополнительному профессиональному образованию ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», Москва, lv.alferova @asou-mo.ru

Формирование современной инновационной экономики России напрямую связано с созданием системы постоянного обновления профессиональных компетенций работников образования, изменением подходов к выбору содержания дополнительного профессионального образования, к определению и оценке результатов повышения квалификации педагогических и руководящих работников.

Основным направлением модернизации системы дополнительного профессионального образования в Московской области является обеспечение индивидуальной траектории профессионального роста и личностного развития каждого педагога и руководителя образовательной организации через индивидуальную целостную образовательную программу, соотносимую с профессиональным уровнем и карьерными перспективами работника. В основе организации обучения педагогов по индивидуальной образовательной траектории лежат модульная и кредитно-зачетная системы. Рейтинговый подход и принцип практической ориентированности являются ведущими в комплексной оценке результатов повышения квалификации.

Данные подходы осуществляются через региональное сетевое взаимодействие всех образовательных организаций, реализующих программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) работников системы образования в Московской области, муниципальных методических служб, осуществляющих методическое сопровождение и консультирование работников системы образования по формированию индивидуальных образовательных траекторий, а также профессиональных общественных объединений (Ассоциаций).

В основе региональной модели повышения квалификации лежит принцип сетевого взаимодействия организаций, имеющих лицензию на реализацию программ повышения квалификации. В соответствии с этим принципом определены два уровня организации и сопровождения системы повышения квалификации работников образования Московской области. Региональный уровень сетевой системы повышения квалифика-

ции представлен высшими образовательными организациями, средне-специальными организациями педагогического профиля. На муниципальном уровне работают муниципальные организации дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) работников образования.

Реализация принципов модульности и вариативности позволяет формировать индивидуальную образовательную программу педагога или руководящего работника. Она складывается из инвариантных учебных модулей: *академического* – обязательного в соответствии с федеральными требованиями для всех; *кафедрального* – обязательного для всех, кто занимает ту или иную должность с учетом предметной специфики, и *вариативных* учебных модулей.

Наличие в сети большого количества вариативных учебных программ позволяет реализовывать принцип индивидуального выбора модулей при определении индивидуальной образовательной программы повышения квалификации педагога с учетом уровня квалификации, имеющейся специальности и исполняемой трудовой функции по занимаемой должности и другим видам работ, не входящих в круг основных обязанностей.

Принцип кредитного доверия позволяет засчитывать прохождение программ у разных участников сетевого взаимодействия, включая региональный и муниципальный уровни. Реализация принципа достигается установлением единых в регионе требований к структуре индивидуальной образовательной программы повышения квалификации работников образования Московской области, а также унифицированной структурой программ учебных модулей, универсальной шкалой оценочных баллов, единой формой итоговой аттестации. Оценка программ повышения квалификации, созданных участниками региональной системы повышения квалификации, осуществляется региональной экспертной комиссией.

Принцип распределения и делегирования полномочий реализуется через закрепление права транслировать программы разных учебных модулей на определенном уровне сетевого взаимодействия. На региональном уровне реализуются программы инвариантных модулей (совокупный объем - 108 часов). Для удовлетворения индивидуальных профессиональных запросов специалистов региона и в соответствии с муниципальным заказом программы вариативных модулей (совокупный объем до 108 часов - программы по 36 часов или 72 часа) разрабатываются и реализуются как на региональном, так и на муниципальном уровнях.

Соблюдение принципов интеграции и практической направленности позволяет преодолеть разрыв между каждодневной педагогической практикой и научно-методическими, информационными, техническими достижениями. С этой целью вариативные программы носят как узко прикладной характер, так и отражают междисциплинарные проблемы, в том числе связанные с организацией воспитательной работы, психолого-педагогическим и социальным сопровождением детства и т.п.

Определены формы предъявления педагогическому и местному сообществу практико-значимого результата повышения квалификации выпускника курсов через подготовку и публичную защиту итоговой практико-значимой работы - продукта, который затем применяется в педагогической практике.

Изменена структура учебной деятельности в системе повышения квалификации кадров:

- при очно-заочной форме обучения 33% времени отводится на лекционно-теоретический материал; 33%-34% - на семинарские занятия, практикумы, лабораторные работы; 33% - на самостоятельную внеаудиторную работу слушателя;

- при очной форме обучения не более 33% времени отводится на лекционно-теоретический материал; не менее 67% - на семинарские занятия, практикумы, лабораторные работы;

- при дистанционном сопровождении обучения слушателей 5% времени отводится на лекционно-теоретический материал; 3% - на семинарские занятия, практикумы, лабораторные работы; 92% - на самостоятельную внеаудиторную работу слушателя.

Принцип операциональности региональной сети повышения квалификации достигается наличием информационных ресурсов сетевого объединения: региональной информационной системой (далее - РИНСИ), актуализируемой каждый семестр; регионального реестра сертифицированных программ учебных модулей; регионального банка целевых программ учебных модулей; электронного банка учебно-дидактического сопровождения программ, а также электронного банка итоговых практико - значимых работ выпускников; единой системой делопроизводства в области организации и учета учебной деятельности слушателей региональной сети. Реализация принципа операциональности обеспечивается региональным координатором сетевого взаимодействия, а также региональным, муниципальными и локальными операторами РИНСИ.

Принцип полифункциональности реализуется участниками сетевого взаимодействия через осуществление научного, методического, организационного, педагогического, психологического сопровождения процесса профессионального развития и совершенствования работников образования Московской области.

В целях формирования содержательного поля, отвечающего задачам актуальности, новизны, практической направленности, участники сетевого взаимодействия разрабатывают программы учебных модулей, используемых работниками образования для формирования индивидуальной образовательной программы повышения квалификации. Содержание программы академического инвариантного модуля обновляется не реже 1 раза в год, а также по необходимости при изменении законодательной или нормативно-правовой базы в сфере образования. Модуль (36 часов) включает в себя вопросы государственной образовательной политики. Программа академического инвариантного модуля может реализовываться в очно-заочной форме, в том числе с дистанционной поддержкой.

Программы учебных вариативных модулей по 36 или 72 часа (общий накопительный объем от 72 часов – на соответствие занимаемой должности до 108 часов – на категорию) разрабатываются специалистами образовательных организаций, имеющих лицензию на реализацию дополнительных профессиональных программ. Программы вариативных модулей отличаются четко определенной адресностью по категории слушателей, практической направленностью, высокой степенью актуальности и новизны, прикладным характером. Они должны отражать приоритетные направления в развитии образования в Российской Федерации, Московской области, муниципального образования. Программы реализуются в очно-заочной или очной форме преподавателями всех образовательных организаций, имеющих лицензию на реализацию дополнительных профессиональных программ и участвующих в сетевом взаимодействии.

Экспертная оценка программ осуществляется в процессе сертификации, которая проходит два раза в год. Все программы учебных инвариантных и вариативных модулей после процедуры сертификации заносятся приказом Министерства образования Московской области в региональный реестр. Два раза в год при актуализации перечня программ учебных модулей, предъявляемых слушателям к выбору, участники сетевого взаимодействия могут подать в письменном виде заявление о снятии из реестра программ, ранее прошедших сертификацию, но утративших актуальность. Сертифицированные программы, занесенные в региональный реестр, могут быть реализованы в форме стажировки.

В целях осуществления системного подхода к выявлению и формированию качественного образовательного спроса работников образования Московской области на дополнительные профессиональные программы создана РИНСИ.

РИНСИ позволяет осуществлять мониторинг формирования индивидуальной образовательной программы, отслеживать влияние повышения квалификации, переподготовки на профессиональное развитие педагогов, планировать основные направления курсовой подготовки на ближайшие пять лет.

РИНСИ используется как справочно-информационная система о состоянии регионального и муниципального образования: позволяет делать статистические выкладки по ряду показателей, осуществлять первичный анализ полученных данных, выявлять определенные проблемы в региональной системе образования в целом, и в системе непрерывного образования педагогических и руководящих работников в частности.

Профессиональный рост педагога как фактор повышения качества образовательной деятельности

Соркина Л.К., зам. директора МБОУ «СОШ №3», г. Губкин Белгородской области
Как никто не может дать другому того, чего не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является развитым, воспитанным и образованным. А. Дистервег

Наверное, каждый хотя бы раз в жизни задумывался, тот ли путь он выбрал и не стал ли бы он счастливее, выбрав иную дорогу. Достаточно часто бывает это и с педагогами, поэтому очень важно для каждого из нас знать, что ты состоялся в профессии, что к твоему мнению прислушиваются не только дети, но и коллеги, что у тебя есть чему поучиться, что ты интересен. Отрадно видеть, что проблема педагогических кадров затронула и правительство: одним из направлений национальной образовательной инициативы "Наша новая школа" является совершенствование учительского корпуса, предстоит серьезно модернизировать систему педагогического образования.

Личность педагога, его образование, развитие и саморазвитие, профессиональная деятельность многоаспектны. По моему мнению, стадии личностно-профессионального роста выглядят приблизительно так: личность педагога после ВУЗа - мотивация развития личности - развивающаяся личность - профессиональный рост - творческая личность - результативность процесса.

Личностно-профессиональный рост педагога я понимаю как непрерывный процесс раскрытия своего личностно-профессионального потенциала, влияющий на педагогическую деятельность в целом. Конечно, самое главное в этом - личная заинтересованность педагога в самосовершенствовании.

Существуют различные подходы к классификации этапов профессионального роста учителя. Первый вариант: 1 стадия: "выживание" (первый год работы); 2 стадия: "адаптация" (2 – 5 лет работы); 3 стадия: "зрелость" (6 – 8 лет, стремление переосмыслить свой опыт и желание самостоятельного педагогического исследования); 4 стадия: "снад" (в зависимости от индивидуальности педагога).

Второй вариант: 1) самоосмысление, выражающееся в осознании своих потребностей, возможностей, интересов; 2) самовзращивание, когда педагог самостоятельно формулирует цели и задачи саморазвития, планирует работу над собой, отбирает средства самовоздействия; 3) самопроявление, в результате которого возникает новое качество содержания и структуры деятельности.

Перечислим условия, при которых процесс самообразования будет проходить более эффективно: когда реализуется потребность педагога к собственному развитию и саморазвитию; когда педагог владеет способами самоанализа педагогического опыта;

Если учитель понимает как позитивные, так и негативные стороны своей профессиональной деятельности, то он признает в определенной степени свое несовершенство и, следовательно, является открытым для изменения ситуации: когда педагог обладает способностью к рефлексии; когда педагог обладает готовностью к

педагогическому творчеству; когда осуществляет взаимосвязь личностного и профессионального развития.

Какова же область их приложения: посещение уроков коллег и участие в обмене опытом; периодический самоанализ профессиональной деятельности; постоянное совершенствование знаний в области классической и современной педагогики и психологии; повышение уровня эрудиции, правовой и общей культуры.

Что побуждает педагога учителя самосовершенствоваться?

1. Ежедневная работа с информацией. Готовясь к уроку, родительскому собранию, общешкольному мероприятию у учителя возникает необходимость поиска и анализа информации.

2. Желание творчества. Творческий учитель не может из года в год, по одному и тому же сценарию, давать одни и те же уроки. Обязательно появится желание - большего. Работа должна быть интересной и доставлять удовольствие.

3. Стремительный рост прогресса. Эти изменения в первую очередь отражаются на учениках, формируют их мироощущение, и очень часто, образ "не современного" учителя.

4. Общественное мнение. Учителю не безразлично, считают его хорошим или плохим работником. Плохим учителем быть обидно, хорошим – престижно.

5. Конкуренция. Не секрет, что многие родители приводят ребенка в школу к конкретному педагогу.

6. Материальное стимулирование. Материальная компенсация тех затрат, которые несет педагог в ходе своего профессионального роста.

Без этого, добиться чего-то невозможно. Каждая деятельность бессмысленна, если в результате ее не создается новый продукт или нет других достижений. Поэтому в личном плане педагога обязательно должен быть список результатов, достигнутых за определенный срок.

Каковы могут быть результаты самообразования: повышение качества преподавания предмета, по которому будет определяться эффективность обучения учащихся; разработка новых форм, методов, приемов обучения; выработка методических рекомендаций по применению педагогических технологий; разработка и проведение открытых уроков; создание комплектов педагогических разработок; обобщение опыта по исследуемой теме.

Темы для самообразования могут подбираться с учетом индивидуального опыта учителя. Они всегда связаны с прогнозируемым результатом и направлены на достижение качественно новых результатов работы.

Сегодня востребован педагог, способный творчески подходить к решению любой проблемы, сравнивать, анализировать, исследовать, умеющий находить выход из нетипичных ситуаций. В соответствии с этим возникла необходимость осуществления поиска новых путей развития творческой личности педагога.

Важным этапом в деятельности педагога является разработка программы профессионального роста, которая в основе своей, имеет следующие принципы построения - прогностичность, оптимальность, реальность.

Данная программа должна быть стратегической в управлении персоналом и тактической в самообразовании педагога, при этом отражать ряд обязательных моментов:

1. Учитель должен уметь разрабатывать модифицированный вариант учебных программ; календарно-тематического планирования;

2. Учитель должен владеть технологией обучения, знать сущность, теоретическое обоснование, методы и приемы работы с учащимися.

3. Учитель должен уметь применять на практике новые приемы учебной деятельности, проводить самоанализ, оценивать результативность, осуществлять контроль за работой учащихся.

Самообразование продолжает оставаться наиболее трудно реализуемой задачей. Педагоги до сих пор не понимают, зачем они учатся. Парадокс ситуации состоит в том, что осознание необходимости быть профессионалом, сталкивается с внутренним непониманием того, что вкладывается в это понятие, или еще хуже, игнорированием этого понимания из-за нежелания педагога. Хотя все знают, что учительская профессия требует постоянного саморазвития и совершенствования деловых, личностных качеств. Причины, которые чаще всего называют учителя, – это недостаток времени (57%), низкий уровень заработной платы (57%) и оценки труда учителя обществом (51%). Таким образом, самообразование становится одним из источников профессионального роста учителя. Педагогу необходимо усвоить конструктивные навыки своей деятельности через самоанализ урока, педагогических ситуаций, что способствует повышению его ответственности за свои результаты. Самообразование становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой оно является объектом рефлексии.

Современную школу создает учитель творческого типа, способный к реализации своих потенциальных возможностей, приоритетом которого является внутренняя, содержательная мотивация. Самообразование, и как следствие, профессиональный рост педагога становятся основой для эффективного педагогического труда и помогают значительно повысить качество образования в школе.

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды.- М.: Педагогика, 1989.

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика.- М.: 2007.

3. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе.- М.: Педагогическое общество России, 2011.

Полипарадигмальный подход в непрерывном образовании специалистов социально-педагогического профиля

Молчанова А.В., к.п.н, научный сотрудник научно-методического отдела взаимодействия с территориями ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, molchanova.alla@mail.ru

Современная система образования в настоящее время предъявляет новые требования к профессиональной подготовке и повышению квалификации специалистов социально-педагогического профиля. Появление вариативных учебных планов, разноуровневых программ, профильного обучения и предпрофильной подготовки связаны с углублением различий между разными типами образовательных учреждений одной ступени, усиливающимся влиянием на образовательные учреждения особенностей социальной среды, становлением общественно-государственных форм управления и многими другими характерными чертами времени.

Чтобы соответствовать новым образовательным запросам общества, работники социально-педагогического профиля должны обладать высококачественным, гибким профессиональным потенциалом, но базовое педагогическое образование достаточно консервативно и тяжело поддается модернизации. Для решения этой проблемы очевидным является использование гибкой, оперативной структуры системы повышения квалификации, не скованной пятилетними учебными планами, образовательными стандартами, традиционными учебными курсами, отсутствием мотивации у обучающихся.

Однако система повышения квалификации в своем образовательном процессе воспроизводит те же, характерные для вузов, усредненность, обезличенность, массовость и единообразие вместо персонификации содержания, индивидуального подхода и вовлечения слушателей в проектирование их профессионального роста.

Современный непрерывный образовательный процесс профессиональной подготовки специалистов социально-педагогического профиля должен проектироваться и осуществляться, не только ориентируясь на актуальные и общие цели и содержание обучения, на его специфику и назначение, но и на современные социально-образовательные условия, а именно: требования общества к социально-значимым качествам личности; новые актуальные парадигмы и концепции образования; процессы информатизации и виртуализации общества и образования, учитывая их полипарадигмальность.

В системе повышения квалификации в последнее время многие педагоги-исследователи (В.П. Борисенков, В.А. Козырев, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова, О.Г. Прикот, И.Г. Фомичева и др.) отмечают перспективность полипарадигмальности как актуального направления в педагогическом проектировании.

Прежде всего, необходимо отметить, что само явление полипарадигмальности в теориях и практике образования отнюдь не всегда трактуется сегодня как нечто вполне закономерное, т.е. по природе своей как естественное и необходимое. Поэтому и нынешняя проявляющаяся полипарадигмальность в сфере образования нередко рассматривается в модальности категорий вероятности и возможности, желаемой или «дозволенной» кем-то, то есть, скорее, как случайность, а не объективная необходимость и закономерность [1]. «На наш взгляд, – пишет, например, И.Г. Фомичева [10, с. 12] – реальна возможность замены универсальной и единственной парадигмы множественностью образовательных парадигм, имеющих право на сосуществование в общем пространстве, что дает возможность вести речь о полипарадигмальности современного образования». Поддерживая в целом такой подход, Е.Н. Шиянов и Н.Б. Ромаева [9, с. 19] особо подчеркивают специфику ситуации в педагогике, где, как они отмечают, «трактовка этой проблемы, в отличие от ее интерпретации в общей истории, не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических систем различной направленности».

Данную точку зрения в настоящее время разделяет большинство ученых, допускающих сосуществование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях образования при определяющей роли одной из парадигм [5].

В философии и теории науки *полипарадигмальность* (Н.Г. Агапова [1] и В.С. Степин [7]), в широком смысле, трактуется как множественность различных взглядов и научных теорий в той или иной предметной области для описания картины мира как глобальной, так и локальной или как одновременное сосуществование и конкуренция множества парадигм социального познания и т.п.

Обобщая существующие взгляды на понимание *полипарадигмальности в образовании*, (см., например, работы по философии и теории образования Н.Г. Агаповой, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.А. Колесниковой, Л.В. Львова, А.М. Новикова, О.Г. Прикота, В.С. Степина, Г.П. Щедровицкого и др.) можем констатировать, что данное понятие сегодня, как правило, рассматривается в триединстве [2; 3; 4; 11]: как исследовательская методология; как теория концептуального моделирования образовательной системы; как теоретическая основа проектирования и реализации процесса обучения. Раскроем сущность каждой из трех указанных категорий [7]:

✓ как *методология педагогического исследования*:

- многомерность, противоречивость, постоянная изменчивость современной социокультурной среды обуславливают необходимость строгого методологического обоснования альтернативных концепций образовательной практики;

- система парадигм выступает средством достижения цели на каждом этапе (уровне или ступени) образования, обеспечивает получение результата в процессе интегративной реализации совокупности парадигм;

- в структуре каждой парадигмы существует несколько зон: (а) наследственное ядро, которое отражает кумулятивно накопленные элементы давно ушедших парадигм;

- оправдавшая себя часть сменяемой парадигмы; фундаментальные основы новой парадигмы, которые затем войдут в состав наследственного генотипа;

- переходящая часть новой парадигмы, которая подлежит замене на следующем витке спирали научного познания;

- каждая из парадигм может задать свой вектор в модернизации образования, определить стратегию его развития, вследствие: (а) наличия в каждой парадигме базовых оснований, укорененности в культуре, ориентации на необходимые ценности и смыслы, а поэтому ни одна из них не может быть полностью изолирована из образовательного процесса;

- гипертрофии одной из образовательных парадигм, чреватой серьезным перекосом в развитии личности обучаемого;

- существования объективных пределов вариативности образования, продиктованных государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства;

- концептуальная полипарадигмальная модель разрабатывается на основе системы методологических подходов, позволяющих выявить педагогические закономерности и их иерархию.

✓ как *теория концептуального проектирования или моделирования образовательной системы*:

- модель образовательной системы на полипарадигмальной основе представляет вид развивающей образовательной системы и заключается в одновременном применении нескольких типов обучения, основанных на выбранных парадигмах;

- квалификационными параметрами концептуальной полипарадигмальной системы (например, на профессиональном уровне) являются: модель профессиональной деятельности специалиста; целевая ориентация; психологическая теория обучения (модель профессиональной подготовки);

- типы обучения как компоненты являются сквозными, но на каждой сквозной линии доминирует один из типов, то есть речь идет о преимущественном (доминирующем) типе обучения;

- преимущественный тип обучения определяется характером вида будущей профессиональной деятельности специалиста (доминирующим или не основным), планируемым уровнем подготовки будущего специалиста;

- при освоении циклов учебных дисциплин в течение всего периода обучения применимы все типы обучения;

- максимальное использование возможностей типов обучения и переход к очередному типу осуществляется на основе объективной оценки резкого замедления динамики результатов освоения компонентов содержания обучения;

✓ как *теоретическая основа проектирования и реализации* нормативной образовательной системы определение для каждого уровня и типа образовательной системы (обучения или воспитания), конкретных, свойственных только этой системе: принципов отбора обучения и/или воспитания; целей и содержания обучения и/или воспитания; средств, методов и форм обучения и/или воспитания; системы критериев, показателей, уровней и индикаторов оценки уровня достижения результатов освоения содержания обучения и / или воспитания; видов образовательной технологии или стратегий освоения содержания обучения и / или воспитания.

В связи с этим, на наш взгляд, становится актуальным поиск такого подхода к исследованию профессиональной подготовки и повышению квалификации специали-

стов социально-педагогического профиля, который бы позволил учесть всю множественность современных условий его полипарадигмальности.

1. Агапова Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования в контексте философии культуры: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2009.

2. Каракозов С.Д., Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Использование межпарадигмального подхода в условиях полипарадигмальности современного образования: актуальность и сущность // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5. – С. 146-150.

3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: «Детство-ПРЕСС», 2001.

4. Львов Л.В. Полипарадигмальность как теоретико-методологический аспект модернизации профессионального образования // Труды СГА. – М.: СГУ, 2009. – № 5.

5. Прикот О.Г. Социокультурная модернизация образования в России в контексте нелинейных процессов // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – Январь 2011, ART 1381. – СПб., 2011. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1515.htm> [дата обращения 29.01.2014].

6. Прикот О.Г. О критериальных основаниях полипарадигмальной педагогики / Избр. статьи по педагогике. – СПб., 2001.

7. Степин В.С. Теоретическое знание. – М., Прогресс-Традиция, 2000.

8. Старикова О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход: Автореф. дис. ... д-ра п. наук. – Краснодар, 2011.

9. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. – 2005. – № 9.

10. Фомичёва И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания // Педагогика. – 2001. – № 9.

11. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993.

Профессиональное развитие педагогов посредством распространения инновационного опыта

Жукова О.В., начальник научно-методического отдела взаимодействия с территориями ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва jukova17@mail.ru

Федеральный государственный стандарт образования - масштабная системная инновация, изменяющая цели, процесс и результат образования, что требует перестройки всей деятельности педагогических коллективов, направленной на решение целого комплекса проблем, порождаемых столкновением несоответствия традиционных норм практики новым социальным ожиданиям. В этих условиях составляющими инновационной деятельности становится организационно-управленческое оформление инновации (1).

Успешная реализация стандарта возможна при соблюдении следующих условий: во-первых, понимания педагогами необходимости изменения самого себя как основы инновационного поведения (смены профессионального мировоззрения, способов деятельности, освоения новых профессиональных компетенций); во-вторых, развития инновационного потенциала педагогических коллективов на основе согласования ценностей, целей, смыслов, содержания, направленности всего профессионального сообщества на изменения в образовании; в-третьих, преодоление рисков и ограничений инновационной педагогической деятельности на основе эффективных организационно-управленческих решений и работы методических служб.

Главным ресурсом развития школы становится педагог, способный быть субъектом изменений и работать за счет освоения принципиально-новой практико-преобразующей компетенции.

Поэтому реализация ФГОС в повсеместной образовательной практике активизирует систему сопровождения образовательного процесса: научно-методического, организационно-методического, психолого-педагогического на принципах системности, комплексности, развития. Направленность на создание условий для обновления образовательной сферы, включение педагога в личностно значимый процесс профессионального развития становится важным аспектом осуществления целей и задач модернизации образования.

Профессиональное развитие педагогов представляет собой системное образование, состоящее из мотивации профессионального самосовершенствования, оперативного и личностного ресурсов, среди которых блок мотивации профессионального самосовершенствования является системообразующим.

Каждый учитель на протяжении педагогической деятельности постоянно изменяет уровень своего профессионального развития. Под развитием понимается качественное изменение объектов, появление новых форм бытия, инноваций, нововведений, сопряженное с преобразованием их внутренних и внешних связей. Профессиональное развитие педагога - это путь его становления от репродуктивной педагогической деятельности к педагогическому мастерству и творчеству.

В условиях реализации ФГОС целью профессионального развития педагогов становится формирование новой образовательной идеологии, ценностно-смысловых ориентиров. Поэтому становление нового педагогического профессионализма характеризуется увеличением наукоемкости, возрастанием объема и качества рефлексивной, проектной и исследовательской составляющих в составе практической педагогической деятельности.

Задачи организаторов дополнительного профессионального образования заключаются в создании условий для методической поддержки, обеспечивающей продвижение личности каждого педагога от уровня сущего к уровню должного, в необходимости научить педагога самопроектировать свой профессиональный рост на основе самоанализа своей профессиональной деятельности. Но при этом от педагога требуется наличие сформированной мотивации на саморазвитие и личностное самосовершенствование.

В этой ситуации важнейшим методическим ресурсом формального, неформального и информального дополнительного профессионального образования учителей становится практический педагогический опыт.

При этом складывается принципиально новое представление о педагогическом опыте, его роли в профессиональном развитии педагога, так как на передний план выходит его опережающая, практико-преобразующая функция.

Распространение педагогической деятельности лучших учителей, классных руководителей, образовательных организаций стимулирует профессиональное самосовершенствование педагога, понимаемое нами как результат осознанного взаимодействия специалиста с социальной средой, в ходе которого он вырабатывает в себе личностные и профессиональные качества, способствующие изменению педагогической деятельности в соответствии с целями и задачами ФГОС.

На современном этапе развития образования в основе стратегии работы с актуальным педагогическим опытом лежит переосмысление существующей педагогической действительности, поиск инновационного, то есть актуального для введения ФГОС, практического опыта и создание управляемой гибкой технологии работы с ним, позволяющей сделать его воспроизводимым в массовой практике.

Совершенствование организации процесса распространения инновационного опыта требует осознания проблем, которые обозначились в период реализации приоритетного проекта «Образование», а именно: затруднений, связанных с малым участием педагогов в проектах, направленных на представление и распространение профессио-

нального опыта; недостаточное выявление мотивации к принятию предложенного опыта потенциальными пользователями распространяемых инновационных продуктов; не в полной мере использование информационных, обучающих, экспертных каналов распространения инновационного опыта; сведение процесса распространения к информированию об инновации, а не к организации выращивания получателями новых идей и создания на их основе проектов собственной деятельности.

Современные представители педагогической науки считают, что распространение инновации осуществляется тремя путями: путем диффузии, путем диссеминации и путем трансфера инновации.

Под трансфером инновации (от англ. *totransfer* — переносить, перемещать) понимается запланированный и управляемый процесс переноса инновации из контекста А в контекст Б с обязательным изменением одного из взаимосвязанных параметров: параметра «содержание инновации», параметра «личность» или параметра «социальная система» (2)

Распространение инновационного педагогического опыта с целью профессионального развития педагогов в условиях введения ФГОС можно представить следующим образом:

1. внедрение – знакомство с обобщенным и научно-обоснованным инновационным продуктом, демонстрация и разъяснение преимуществ, которые он содержит в разнообразных формах интерактивного обучения;

2. обмен инновационным опытом, педагогическими находками в форме дискуссий, научно-практических конференций, в режиме информационно - сетевого общения, публикация материалов с описанием инновационного опыта, создание собственных сайтов педагогами-новаторами и т.д.;

3. тиражирование инновационного опыта: разработка проектов по актуальным вопросам введения ФГОС; организация работы по их реализации в своих образовательных организациях; накопление банка инновационного опыта; издание учебно-методических пособий и разработок;

4. мониторинг результативности распространения инновационного педагогического опыта (трансфера) (3).

В организационно-методической модели профессионального развития педагогов посредством распространения инновационного опыта особое место занимают информационные технологии, которые в условиях введения ФГОС являются эффективным ресурсом профессионально ориентированного самообразования. Продвижению инновационного педагогического опыта способствует организация функционирования специального интернет – портала.

Структура портала, материалы, составляющие его контент и мероприятия, проводимые на портале, ориентируются: на распространение инновационного педагогического опыта; на реализацию потребности педагогов и проектных групп в квалифицированной профессиональной и общественной экспертизе создаваемых ими методических материалов; на удовлетворение потребностей работников образования в вариативном и индивидуализированном информальном дополнительном профессиональном педагогическом образовании по наиболее актуальным вопросам внедрения ФГОС, которое осуществляется на данный момент в опоре на новейшие сетевые технологии и сервисы (Skype, YouTube, Облачные технологии), с учетом инновационных организационных форм обучения (форумы, сетевые конференции, конкурсы, мастер-классы и др.); на расширение контактов педагогов, участвующих в работе портала и профессиональном педагогическом сообществе; на обеспечение тренинга сетевой коммуникации, что обеспечит необходимую в настоящее время сетевую социализацию педагогов и позволит преодолевать профессиональную автономизацию; на информирование о распространении и внедрении передового опыта.

Таким образом, создание и функционирование организационно-методической модели распространения инновационного опыта способствует профессиональному развитию педагогов и осуществляет подготовку их к введению ФГОС в массовую образовательную практику.

1. Слободчиков В.И. Проблемы обеспечения инновационной деятельности в образовании. Концептуальные основы. Киров. 2003, 32 с.

2. Кармаев А.А. Модель распространения педагогических инноваций на основе прогностического подхода //Academia. Педагогический журнал Подмосковья, №1, 2011, стр. 46-51.

3. Жукова О.В, Соколова Л.В. Модель методического сопровождения образовательных организаций и педагогов в условиях введения ФГОС ООО посредством инновационного педагогического опыта//Человеческий капитал. Научно-практический журнал, №3, 2014, стр. 137-142.

Современные подходы к организации процесса обучения, способствующие профессиональному развитию педагога

Абрамовских Т.А., старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБОУ ДПО ЧИППКРО gdchiep@mail.ru

Самое удивительное в обучении – это разница между тем, что преподаёт учитель, и тем, чему обучается ученик...Алиса Рейх

Понятие «образование взрослых» на современном этапе охватывает собой комплекс непрерывных процессов обучения — как формальных, так и широкий спектр неформальных. Такая интеграция форм обучения взрослых способствует совершенствованию профессиональной квалификации, развитию их способностей, «приросту» знаний и применению их в новом направлении. Значимость высокого уровня профессионализма педагога в постоянно изменяющихся условиях определяет закон «Об образовании в РФ»: «Педагогические работники обязаны систематически повышать свой профессиональный уровень (статья 48)». В свою очередь этот профессиональный уровень определен стандартами: федеральным государственным образовательным стандартом общего образования и профессиональным стандартом педагога. Вследствие модернизации общества обновление всех общественных институтов происходит постоянно, поэтому процесс образования должен продолжаться на протяжении всей жизни, в таком случае человек не отстанет от изменений во всех сферах общества, сможет подготовить себя к обновлениям в жизни, реализовать свой личностный потенциал. Под профессиональным обучением подразумеваются любые систематические действия, которые предпринимаются людьми, получившими базовое образование в результате прохождения цикла непрерывного обучения, с целью изменения своих знаний, навыков, оценок и развития отношений с окружающими, для того чтобы адекватно выполнять профессиональные задачи. Традиционное обучение профессии предполагало получение профессиональной квалификации в высшем учебном заведении и на курсах повышения квалификации. Современное профессиональное обучение специалисты менеджмента определяют как бизнес-образование, которое значительно отличается от традиционного академического образования. Отличаются и подходы к организации процесса обучения: изменяются формы взаимодействия с обучающимися, методы коммуникации, распределение ответственности за результаты и сама мотивация к обучению. Выделим описываемые в литературе характерные черты бизнес-образования:

1. Научение в отличие от изучения. Бизнес-образование ориентировано на раскрытие перед слушателем дополнительных практических возможностей в результате освоения новых умений и навыков.

2. Анализ общего «свода знаний» в отличие от изучения особенностей конкретных ситуаций и задач. Бизнес-образование ориентировано на решение актуальных практических проблем, достижение конкретных результатов «здесь и сейчас», освоение новых методов, то есть ориентировано в основном на будущее.

3. Главенствующая роль содержания обучения («чему учить?») в отличие от ведущей роли процесса обучения («как учить?»). В бизнес-образовании применяются активные методы обучения, человек принимает участие в получении новых знаний, формировании новых умений и навыков (реализуется принцип «То, как мы учим и есть то, чему мы учим»).

4. Поиск правильного ответа в отличие от поиска приемлемого результата. В реальной жизни нет раздела «Ответы», как в школьном задачнике, и «правильным» зачастую оказывается ответ, позволивший решить проблему. В практике нередко случаи, когда правильно (в соответствии с правилами или алгоритмами) принятое решение оказывается абсолютно неверным (с точки зрения требований реальной ситуации).

5. Различающиеся роли преподавателей: «эксперт» в отличие от «организатора, фасилитатора и консультанта». В бизнес-образовании преподаватель является скорее помощником, его задача — организовать учебный процесс так, чтобы слушатели становились не только соучастниками, но и соавторами процесса собственного обучения.

6. Контроль в отличие от самоконтроля. В бизнес-образовании именно обучающийся является тем субъектом, который контролирует степень достижения поставленных целей.

7. Различие в постановке целей обучения: общие в отличие от конкретных. Для бизнес-образования характерны предварительная оценка потребностей в обучении, ориентация на формирование конкретных умений и навыков, необходимых для выполнения четко поставленных задач. Именно в этом — залог его эффективности [1].

Анализ опыта обучения взрослых позволил американскому исследователю Э.К. Линдемону сформулировать несколько ключевых особенностей, заложивших фундамент теории обучения взрослых:

1. Мотивация – отправной пункт в организации обучения взрослых.
2. Жизненные ситуации – учебная ориентация взрослых направлена на решение жизненных проблем, поэтому подходящими единицами для организации обучения выступают не учебные предметы, а конкретные события.
3. Опыт – богатейший ресурс обучения взрослых, поэтому центральный метод образования – анализ опыта.
4. Роль преподавателя, обучающего взрослых, заключается в том, чтобы вместе с ними заниматься процессом исследования, а не транслировать свои знания, а затем оценивать их усвоение.
5. Разнообразие стилей, времени и темпа обучения – с годами индивидуальные различия между людьми усиливаются, поэтому образование взрослых должно обеспечивать различные подходы к обучающимся [3].

В этой связи в настоящее время в сфере образования взрослых существует потребность в оптимизации процесса обучения. Ряд зарубежных ученых (H. Witkin, R. Gardner, D. Kolb, L. Curry, J. Kagan, P. Honey, A. Mumford) создают модели обучения взрослых, опираясь на которые, можно совершенствовать процесс обучения. Существует несколько моделей обучения. Рассмотрим модель, которую мы используем в своей работе. Она разработана http://en.wikipedia.org/wiki/David_A._Kolb Дэвидом Колбом совместно с Роджером Фраем. Д. Колб оптимизировал процесс обучения. «Цикл Колба» заключается в следующем. Для того чтобы взрослому человеку обучиться какому-либо сложному навыку максимально эффективно, он должен пройти по четырем стадиям:

1. Непосредственный опыт. Человек должен иметь некоторый опыт в том, чему хочет научиться или просто улучшить свои способности. Кроме того, человек должен знать, к каким результатам он обычно приходит, используя свой имеющийся на этом этапе опыт.

2. Наблюдение и рефлексия. Человек обдумывает и анализирует то, что уже есть у него в опыте.

3. Формирование абстрактных концепций и моделей. На этом этапе необходимо обобщить информацию, полученную опытным путем, до какой-то модели, которая бы описывала этот опыт. Таким образом происходит выстраивание взаимосвязей внутри опыта, добавление новой информации, генерация идей относительно того, как это работает.

4. Активное экспериментирование. И только на этом этапе необходимо поэкспериментировать и проверить пригодность созданной концепции для того, чтобы работать по ней дальше.

Соответственно, после этого этапа, человек получает новый «непосредственный опыт» и круг замыкается.

Таким образом, мы имеем достаточно удобную модель работы практически с любым человеком, которая позволяет выстраивать процесс обучения исходя из его же опыта, что, в свою очередь, позволит сделать это обучение более приближенным к жизни человека. В ходе исследования было обнаружено, что люди обучаются одним из четырех способов: через опыт, через наблюдение и рефлексия, с помощью абстрактной концептуализации или с помощью активного экспериментирования, отдавая одному из них предпочтение перед остальными. При этом обучение состоит из повторяющихся этапов «выполнения» и «мышления». Это значит, что эффективно научиться, просто читая о чем-то, изучая теорию или слушая лекции, невозможно. С другой стороны, не может быть эффективным и обучение, в ходе которого новые действия выполняются бездумно, без анализа и подведения итогов. Стадии модели (или цикла) Д. Колба могут быть представлены следующим образом: получение непосредственного опыта; наблюдение, в ходе которого обучающийся обдумывает то, что он только что узнал; осмысление новых знаний, их теоретическое обобщение; экспериментальная проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике [4]. Этот новый подход к обучению предполагает рассматривать обучающихся в качестве полноправных участников процесса обучения. Преподаватель и обучающиеся становятся не только равноправными участниками, но и партнерами, влияющими друг на друга и выполняющими отведенные им роли. Можно предположить, что обучающиеся характеризуются различной степенью готовности к активному участию в процессе обучения и различной степенью мотивации совершенствования собственной квалификации. Исходя из этого, данный подход к организации обучения изменяет требования к программам, которые должны быть нацелены на создание таких условий, при которых каждый участник занятий сможет максимально полно раскрыть свой потенциал. К. Роджерс выделяет два типа обучения: информационное, обеспечивающее простое знание фактов, и значимое учение, дающее обучающимся действенные знания, необходимые им для самоизменения саморазвития [5]. Такой вид обучения предполагает знание стиля обучения, который будет способствовать более полному усвоению знаний. В современной литературе предлагается множество определений понятия «стиль обучения». Как правило, это условия, при которых человек начинает концентрироваться на новой информации, усваивать, обрабатывать и запоминать ее. При этом стиль отражает общие различия в подходах к учебе в зависимости от того, в какой степени люди выделяют каждую из четырех моделей процесса обучения, что оценивается с помощью теста самооценки «Определение стиля учения». Развивая идеи Д. Колба, английские ученые П. Хоней и А. Мамфорд (P. Honey & A. Mumford)

описали различные стили обучения. Кроме этого, они разработали тест для выявления предпочитаемого стиля обучения (Honey Mumford Preferred Learning Style Test). Согласно этой концепции, люди делятся по предпочитаемому стилю обучения на четыре типа – деятельный, рефлектирующий, теоретический, прагматический [6]. Коротко охарактеризуем эти типы.

1. Рефлектирующий тип. Предпочитают тщательный сбор и анализ информации. Для данной категории оптимальны следующие условия обучения: существует возможность контролировать темп обучения, процесс обучения не имеет жестких сроков, имеется достаточно времени на подготовку, есть возможности осмысления происходящего и подведения итогов обучения, а также трудоемких исследований.

2. Деятельный тип. Получают удовольствие от решения задач, требующих максимального напряжения. Однако они не всегда готовы к завершению задачи. Наилучшими условиями обучения являются условия, при которых существует широкий диапазон задач, которыми можно заняться, и возможностей для их решения. Обучающиеся отвечают за выполнение задания, которое воспринимается ими как сложное, предоставляется свобода генерировать идеи, имеется возможность организовывать других обучающихся.

3. Теоретический тип. Интегрируют и адаптируют факты и свои наблюдения в сложные и логически стройные теории. Их склонность к системному мышлению выражается в стремлении исследовать базовые теоретические положения, принципы и модели. Обучаются лучше при следующих условиях: четко обозначена структура, цели и задачи обучения, есть время на логическое построение идей, событий и ситуаций; имеет место ситуация интеллектуального напряжения, при которой им приходится использовать свои навыки и знания; материал укладывается в их логическую схему.

4. Прагматический стиль. Отличительными чертами прагматиков является возможность испытывать новые теории и методы на практике. Эффективность обучения повышается при следующих условиях: предметом исследования является то, что имеет практическую пользу и значение, можно быстро воплотить в жизнь полученные знания и навыки. Программа обучения предусматривает проведение экспериментов, практических заданий и консультаций с квалифицированными практикующими специалистами.

Люди, предпочитающие тот или иной стиль в «чистом» виде, встречаются достаточно редко. Как правило, у каждого обучающегося более или менее представлены элементы всех стилей. Но все-таки именно доминирующие тенденции определяют и особенности процесса обучения. При планировании процесса обучения целесообразно учитывать различные стили обучения слушателей. Доминирующий стиль обучения слушателя определяет особенности процесса обучения и реакцию человека на определенные методы и усилия преподавателя. Мы провели работу по определению стиля обучения в группе слушателей переподготовки по программе «Менеджмент в образовании», используя тест П. Хоней и А. Мамфорда. Исследование стилей обучения позволило получить результаты, которые представлены в табл.

Таблица. Средние показатели по стилям обучения

Стили обучения	Значения (баллы)	%
Деятельный	10	18
Рефлексивный	18	33
Теоретический	12	22
Прагматический	15	27

Полученные результаты определяют *рефлексивный стиль обучения* для данной группы респондентов как приоритетный (33%). Это означает, что процесс обучения должен базироваться на проведении занятий в форме интерактивных лекций или

активных форм (например, использование методики «Дерево решений» и др.). На втором месте – *обучение через практическую деятельность* (27%). Это обязывает активное использование кейс-метода, деловых и ролевых игр.

Теоретический стиль обучения занимает третью ступень иерархии стилей (22%). Слушателям необходимы новые знания, их получение предполагает в том числе и традиционные формы обучения (лекции, семинары, практические работы). *Деятельный стиль обучения* (18%) демонстрирует готовность респондентов к самостоятельной экспериментальной работе на основе полученных знаний.

Полученные результаты позволяют построить профиль предпочитаемых стилей обучения. В этом случае мы получим «поле», в рамках которого можно органично использовать более широкий спектр методов обучения. Более глубокое изучение проблемы предполагает проведение дополнительных исследований. Это дало бы возможность более эффективно организовать образовательный процесс, обоснованно делать выбор оптимальных образовательных технологий для обучения взрослых людей. Тем не менее, проведенное исследование расширяет возможности профессионального обучения в развитии и профессиональной самореализации человека.

1. Базарова Гули. Особенности обучения взрослых // Менеджер по персоналу. – 2007. – №2. <http://www.hr-portal.ru/node/2624>
2. Карпова Е.А. // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2013.- № 6 (88), с.159-161
3. Lindeman E. The Meaning of Adult Education. – New York, Republic, 1970. – 266 p.
4. Kolb D. Learning Style Inventory. – USA: McGRAW-HILL, 1985. – 124 p.
5. Rogers C.R., Freiberg H.J. Freedom to Learn. – 3-rd ed. – New York – Oxford – Singapore – Sydney: Maxwell Macmillan International, 1994. – 406 p.
6. Honey P. & Mumford A. Manual of Learning Styles. – London: Publications, 1988. – 342 p.

Роль методической работы в профессиональном развитии педагогов

Соколова Л.В., к.п.н, доцент кафедры дополнительного образования и сопровождения детства ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления» г. Москва, Larisa20011@mail.ru

Одной из приоритетных задач современной школы является «выращивание» личности педагога, которая способна качественно выполнить заказ государства, общества, родителей, а также профессионально развиваться. Главная роль в решении вопросов личностно-профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации принадлежит методической работе. Вопросы организации и содержания методической работы рассматривались в исследованиях у Т.В.Абрамовой, Ю.А.Долженко, А.М.Моисеева, С.Г.Молчанова, Т.В.Орловой, Т.И. Шамовой и др.

Методическая работа – это «систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства».

Т.И.Шамова подчеркивает, что одной из задач методической работы школы является включение в процесс внутришкольного управления непосредственных участников педагогического процесса – учителей. Это, на ее взгляд, может быть обеспечено посредством передачи целого ряда управленческих функций кафедрам и методическим объединениям.

Методическая работа в образовательной организации обеспечивает решение ряда задач: концептуального, кадрового, программно-методического сопровождения дея-

тельности общеобразовательной организации в целом и образовательного процесса в частности.

Методическая работа образовательной организации направлена на создание условий и обеспечение профессиональной адаптации, становления, развития и саморазвития личности каждого педагога на основе его индивидуальных особенностей, педагогических способностей, возможностей, знаний и умений, успехов и затруднений. Цели ее гораздо шире. Поэтому и рассматривать методическую работу на уровне современной школы необходимо как науку-практику, опосредующую отношения между методологией, методикой, педагогической теорией и практикой. Сегодня общешкольная методическая работа – это не только сопровождающая составляющая деятельности общеобразовательной организации, которая призвана оптимизировать образовательный процесс.

Можно выделить ряд направлений методической работы образовательной организации, каждое из них имеет свою специфику, цели, задачи.

Организационно-методическая работа - направлена на осуществление постоянного взаимодействия администрации образовательной организации с педагогическим коллективом по созданию оптимальных условий для его развития, раскрытия профессиональных возможностей, интересов и способностей каждого педагога; создание условий для профессионального творчества и сотворчества.

Организационно-методическая работа включает: создание методических формирований и организацию их работы; совершенствование организационного и материально-технического обеспечения процесса повышения квалификации педагогов; планирование и организацию методической работы; организацию работы по формированию, изучению, обобщению эффективного педагогического опыта; организационно-методическое обеспечение аттестации педагогических кадров; организации мониторинга личностно-профессионального развития педагогов; обеспечение поддержки творческого роста педагогов и др.

Информационно-методическая работа – это одно из актуальных направлений, работа направлена на сбор, анализ, обобщение, использование, хранение, распространение педагогами профессиональной информации. Содержательной основой данного направления является: изучение современных образовательных технологий; знакомство педагогов с достижениями в области педагогики и психологии и др. наук; владение активными и интерактивными методами работы с учащимися; информирование педагогов об актуальных направлениях системы образования и подготовка к работе по их реализации и др.

Учебно-методическая работа – один из видов деятельности педагогического коллектива, который способствует его профессиональному развитию и на его основе совершенствованию образовательного процесса. Основными составляющими учебно-методической работы являются: расширение и обогащение методическими знаниями, умениями и навыками педагогов; совершенствование их профессиональной компетентности и профессионально-педагогической культуры; изучение педагогического опыта; формирование у педагогов навыков осуществления мониторинга образовательного процесса; методическое сопровождение процесса самообразования, реализации индивидуального профессионального маршрута; методическое обеспечение инновационной деятельности; разработка и методическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута учащегося и др.

Научно-методическая работа – это обеспечение научно-исследовательского подхода к организации образовательного процесса, совершенствование и повышение профессионального уровня педагогов на основе достижений современной психолого-педагогической науки и практического опыта. Научно-методическая работа включает: системное изучение педагогами достижений науки, теории и практики обучения и

воспитания; методическое сопровождение инновационных процессов; апробацию нового содержания образования; участие в разработке учебных программ и учебно-методических комплексов; публикации в педагогической печати из опыта работы и др. Все эти направления методической работы в практической деятельности взаимосвязаны и дополняют друг друга. И эффективность их реализации будет зависеть от того, насколько созданы различные условия для творческого роста педагога.

1. Глинский А.А. Управление системой методической работы в общеобразовательном учреждении: пособие для руководящих работников и специалистов учреждений общего среднего образования и системы повышения квалификации/ Глинский А.А. – Минск: Зорны верасень, 2008.

2. Ильенко Л.П. Теория и практика управления методической работой в общеобразовательных учреждениях/ Л.П.Ильенко. – М.: АРКТИ, 2003.

3. Лизинский В.М. О методической работе в школе/ В.П. Лизинский. – М.: Пед.поиск, 2001.

4. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности/ Молчанов С.Г.//Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. – Челябинск: Издательство ИИУМЦ «Образование», 2001.- 122 с.

5. Педагогическая энциклопедия. – Л.: Сов. энциклопедия, 1968. – Т.2. – 604 с.

Формирование проектной культуры педагога в условиях модернизации образования

Ильина А.В., к.п.н., доцент кафедры управления, экономики и права, ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, avilyina@mail.ru

Присходящие в последнее время в системе образования изменения, прежде всего, ориентированы на достижение конкурентного уровня качества образования посредством рационального использования имеющихся ресурсов организаций и предприятий, средств массовой информации, родителей и других заинтересованных лиц. Но, говоря об обеспечении достижения современного качества общего образования, следует помнить о необходимости подготовки педагогов к реализации данного процесса. Существенное значение в рассматриваемом процессе играет сформированность у педагогов такого конструкта как «проектная культура», представленного совокупностью таких компонентов, как: проектно-педагогическое мышление, готовность к осуществлению проектной деятельности и стремление к профессионально-педагогическому совершенствованию.

Данный тезис получает свое развитие в профессиональном стандарте педагога. Так владение учителем формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий (проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.); методиками оценки образовательных результатов и пр., позволяет проектировать в урочной и внеурочной деятельности ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), формирующие универсальные учебные действия, мотивацию к обучению, систему регуляции поведения и деятельности.

Исходя из этого, в образовательной организации важно понимать необходимость создания условий для оказания постоянной научно-теоретической, методической и информационной поддержки педагогических работников.

Соответственно, возвращаясь к проблеме сформированности проектной культуры педагогов, отметим, что в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования созданы условия, позволяющие акцентировать их внимание на рассматриваемом феномене через погружение в практико-

ориентированные среды в ходе курсов повышения квалификации, на модульных курсах и стажировках.

Известно, что модульное обучение сочетает в себе как теоретические, так и практические аспекты, принципы индивидуализации и дифференциации. Соответственно понятие «модульный курс» рассматривается нами как независимый, логически законченный конструкт, используемый при построении содержания повышения профессиональной компетентности педагогов. В данном контексте модульный курс, выступая средством формирования проектной культуры педагога, представляется в качестве организационно-методической междисциплинарной структуры учебного материала, предусматривающей выделение тем, охватывающих различные сферы практической деятельности педагога (правовая, психолого-педагогическая, организационно-методическая и пр.), структурирование информации с позиции логики его профессиональной деятельности.

Примером использования модульного принципа в обучении взрослых является модульный курс «Проектирование адаптированной образовательной программы общеобразовательной организации». Его актуальность обусловлена рядом обстоятельств объективного характера. В частности, с одной стороны, общеобразовательная организация, в которой обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, обязана самостоятельно разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы. С другой стороны, при проектировании рассматриваемой программы у педагогического коллектива могут возникнуть затруднения. Эти затруднения могут быть связаны с интерпретацией материалов примерных основных образовательных программ, применительно к контингенту обучающихся (например, в части разработки планируемых результатов освоения образовательных программ и системы оценки их достижения); с определением содержания части, формируемой участниками образовательного процесса с точки зрения необходимости и достаточности предоставляемой информации.

Целью курса является формирование у педагогических работников проектных умений по управлению достижением обучающимися с ограниченными возможностями здоровья современного качества общего образования и оценке их образовательных результатов.

В ходе освоения содержания у слушателей формируются следующие компетенции в области педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательных программ: представление о механизмах содержательного и организационного обеспечения реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в общеобразовательной организации, осуществляющей обучение детей с ограниченными возможностями здоровья; умения проектирования образовательного пространства обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с учетом их возрастных, психофизиологических возможностей и потребностей.

Модульный курс разработан для повышения квалификации педагогических и руководящих работников общеобразовательных организаций и может быть использован в рамках освоения следующих образовательных программ дополнительного профессионального образования: Актуальные проблемы начального образования и воспитательные технологии развития личности младших школьников; Коррекционное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья; Педагогическая деятельность в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования; Теория и методика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обучение в рамках модульного курса представляет собой единство аудиторной и внеаудиторной работы, образования и самообразования и может быть осуществлено

как в течение 24 часов учебного времени, так и 8 часов, что отражено в учебных планах модульного курса. При проведении практических занятий предусмотрено деление на подгруппы, что существенно способствует увеличению качества предоставляемых образовательных услуг. Кроме того, предусмотрено проведение индивидуальных консультаций.

В качестве необходимого учебно-методического сопровождения разработаны методические рекомендации по проведению модульного курса. Каждое из учебных занятий сопровождается планом, краткими рекомендациями для преподавателей по организации изучения тем учебного плана, вопросами для самоконтроля и контрольными заданиями, которые в полной мере раскрывают вынесенную в название тему. Кроме того, в помощь преподавателю при подготовке и разработке учебных занятий по каждой теме представлена подборка научной и методической литературы, нормативных и инструктивно-методических материалов.

Стажировка – основная часть деятельностного блока образовательной программы дополнительного профессионального образования, которая реализуется на базе инновационных общеобразовательных организаций, с целью освоения на основе системно-деятельностного подхода способов реализации ФГОС общего образования [1].

По нашему мнению стажировка в образовательных организациях Челябинской области, в частности, на базе которых созданы предметные лаборатории технологического и естественнонаучного направлений и центры образовательной робототехники, выступает также одним из ключевых механизмов формирования, а в дальнейшем развития, проектной культуры педагогов. В 2014 году по заданию Министерства образования и науки Челябинской области авторским коллективом Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, педагогических и руководящих работников образовательных организаций подготовлен сборник программ стажировок «Эффективные способы достижения учащимися метапредметных результатов средствами дисциплин технологического и естественнонаучного профилей». При разработке программ стажировок авторскими коллективами учитывались андрагогические принципы обучения, отражающие специфику обучения взрослых. Основным принципом, обеспечивающим реализацию программ стажировок, является принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития профессиональной компетентности педагогических работников. Соответственно отличительной особенностью программ стажировок, представленных в сборнике, является наличие в их составе практико-ориентированной части в объеме не менее 75 % от общего объема учебных занятий. Исходя из чего, учебные занятия стажировки организованы в различных формах (практические работы, круглые столы, дискуссии и пр.). Структура программ стажировок отражает технологические аспекты реализации персонализированных программ повышения профессиональной компетентности педагогов [2; 3] в использовании ими элементов технологического и естественнонаучного образования для решения профессиональных задач, а именно формирования (развития) планируемых результатов освоения обучающимися образовательных программ различных уровней образования; реализации приоритетных направлений развития Челябинской области.

Планируемыми результатами обучения на стажировке является формирование у педагогов представлений о разнообразии деятельности учителя по формированию метапредметных результатов средствами технологического образования в условиях реализации ФГОС общего образования, а именно у слушателей будут сформированы умения разработки кейсов учебных заданий; профессиональные компетенции, необходимые для обеспечения условий достижения учащимися метапредметных результатов средствами дисциплин технологического и естественно-математического профиля.

Таким образом, формирование проектной культуры педагогов в условиях модернизации образования возможно при использовании различных средств обучения. При этом, несомненно, следует выделить результаты, получаемые в ходе такой совместной деятельности, а именно: повышение субъектной позиции участников образовательных отношений; практико-ориентированная направленность программ дополнительного профессионального образования; ориентация содержания повышения квалификации на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей педагогов.

1. Модели образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования (эффективный опыт проведения стажировок) : сборник материалов / сост.: Ю. Ю. Баранова, Л. Н. Чипышева ; под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 96 с.

2. Модельные персонифицированные программы повышения квалификации педагогических работников и руководителей общеобразовательных учреждений : методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / под ред. В.Н. Кеспинова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2012. – 180 с.

3. Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации [Текст] : методические рекомендации / под ред. М.И. Солодковой. – Челябинск: Издательство Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2011. – 196 с.

Управленческая культура специалистов социальной сферы в условиях стандартизации профессиональной деятельности

Филатова Е.В., к.п.н, доцент социально-психологического факультета Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, st@kemcity.ru

Подготовка высококвалифицированных специалистов, соответствующих международным стандартам, способных к профессиональному росту, невозможна без развитой профессиональной культуры.

Обращение исследователей к формированию профессиональной культуры является сегодня неслучайным. Вопросы, связанные с органичным единством профессиональной культуры, профессионализма и управленческой культуры раскрыты З. К. Багировой и А. П. Поздняковым.

На уровне кандидатских диссертаций исследовано также формирование управленческой культуры педагога и специалиста по социальной работе: М.А. Кононенко указанная характеристика изучена в процессе профессиональной подготовки будущего учителя, Т.М. Горюновой – педагога дошкольного образования; как действенное средство формирования управленческой культуры рассмотрена научно-методическая работа (Л.А. Азарова). Л. Д. Андреева раскрывает готовность к осуществлению управления на различных уровнях (самоуправление, управление учебно-воспитательным процессом в классе, соуправление). Т. М. Горюнова предлагает содержательную трактовку: управленческую культуру она рассматривает как ценность, как процесс, как результат.

Личностная ценность управленческой культуры педагога – это индивидуально-мотивированное и стимулированное отношение специалиста к собственному образованию, его уровню и качеству в области педагогического управления. Высшая ценность образования и его иерархически высшая цель – формирование менталитета личности и социума. Менталитет – устойчивая настроенность внутреннего мира людей, сплачивающая их в социальные, профессиональные и исторические общности. Менталитет – квинтэссенция культуры, поскольку выступает как результат культуры и традиций, являясь в то же время, глубинным источником развития культуры. В управленческом менталитете воплощается совокупность установок к определенному

типу мышления и действия. Именно менталитет предопределяет конкретные поступки людей, их отношение к жизни общества.

Л.Б. Сергеева выделяет виды управленческой культуры (политическая, правовая, административная, организационная, менеджерская) и акцентирует идею о том, что степень их проявления детерминирована средой жизнедеятельности, индивидуальными ценностями и требованиями к профессиональной деятельности.

Такими требованиями мы считаем стандарты профессиональной деятельности, которые являются инструментом сопряжения сферы труда и сферы образования и представляет собой обобщенное описание квалификационных уровней, признаваемых на общедокументальном уровне, и основных путей их достижения на территории России.

Если среда представляет собой комплекс политических, экономических, социальных, духовных, культурных процессов, то стандарт формулирует цели и может использоваться для решения задач по подготовке специалистов для реализации управленческих функций в различных профессиях.

Требования стандарта в своей совокупности представляют фундамент, на котором происходит формирование управленческой культуры. При этом значительную роль играют традиции, сложившиеся в ведомствах, министерствах, отраслях. Они представляют собой культурные образования, обладающие регулирующим и мотивационным воздействием.

С учётом вышесказанного, управленческая культура представляет собой интегральную профессионально-личностную характеристику, выражающуюся в управленческих ценностных ориентациях, системе профессиональных качеств, знаниях работника о специфике осуществления профессиональных функций, детерминирующих управленческое мышление, мировоззрение и поведение, а также определяющих его теоретическую и практическую подготовленность к решению частных профессиональных задач; реагирование на условия и требования социума; свободу владения современными технологиями; уровень развития чувства инноваций. При этом управленческая культура на уровне личности начинается лишь с того момента, когда появляется и целенаправленно реализуется индивидуальный смысл профессиональной деятельности.

1. Азарова, Л. А. Формирование управленческой культуры педагога в процессе научно-методической работы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Калининград, 2003 - 211 с.: 61 04-13/137-X

2. Андреева Л. Д. Формирование управленческой культуры молодого учителя. Автореферат дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. - Якутск, 2005.

3. Багирова З. К. Формирование управленческой культуры будущего руководителя образования. Автореферат дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Махачкала, 2008.

4. Бочарникова Н. А. Формирование профессиональной культуры социального работника в образовательном пространстве. Автореферат дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. - Чита, 2012.

К вопросу о формировании организационно-управленческой компетентности менеджера образования

Савенкова Е.В., ассистент кафедры управления образовательными системами МПГУ, savenkova_ev@mail.ru

Модернизация системы образования способствовала изменению условий деятельности образовательной организации, которые определили современные управленческие функции и направления деятельности образовательной организации, выделив владение профессиональной компетенцией как одну из важнейших составляющих деятельности менеджера образования.

Менеджер образования - работник, профессионально осуществляющий функции управления образованием на основе современных научных методов руководства. С.М.Вишнякова выделяет три группы (уровня) менеджеров образования. К первой группе (высший уровень) относится административный персонал образовательных учреждений и органов управления образованием; вторую группу (средний уровень) составляют руководители методических, юридических, финансово-экономических и иных служб системы образования; третья группа — учитель как организатор управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. [4]

Государству сегодня требуется менеджер образования (первая группа) умеющий неординарно мыслить, эффективно выполнять управленческую деятельность, а значит быть профессионалом.

Профессионал — это субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями профессионализма личности и деятельности, самоэффективности, имеющий высокий профессиональный и социальный статус, динамически развивающуюся систему личностной и деятельностной нормативной регуляции, постоянно нацеленный на саморазвитие и самосовершенствование, на личностные и профессиональные достижения, имеющие социально-позитивное значение. [1,35]

Главной составной частью профессионализма является профессиональная компетентность, на что указывается в работах А.К. Марковой, что «близко к реальному профессионализму примыкает «компетентность», подтверждается результатами, проведенного нами опроса руководителей образовательных организаций, которые однозначно выделили профессиональную компетентность как основное качество современного менеджера образования.

Профессиональная компетентность менеджера образования, являясь компонентом структуры личности, характеризуется как совокупность профессиональных знаний, умений и способов выполнения профессиональной деятельности. Основоположник российской научной школы управления образованием, д.п.н Т.И. Шамова отмечает, что профессиональная компетентность — это не только знания, но и умение работать. [5,77]

Учитывая, что управленческая компетентность, по мнению А.В.Козлова, «интегральное динамическое качество личности, характеризующееся совокупностью специальных компетенций (профессиональной, организационной), которые определяют способность личностного самосовершенствования в использовании управленческих знаний, умений, навыков, опыта для осуществления эффективной трудовой деятельности» [3], современный менеджер образования должен в полной мере проявлять организационно-управленческую компетентность в соответствии с запросами общества, которому требуются специалисты способные к самообразованию, инновациям, творчеству.

Профессиональный стандарт руководителя образовательной организации устанавливает, что руководитель должен «осуществлять стратегическое планирование, организовывать разработку и развитие организационной культуры, реализовывать стратегию развития образовательной организации, управлять процессами и технологиями в организации» и др., что акцентирует внимание на развитие управленческой компетентности менеджера образования и в том числе организационно – управленческой.

Организационно-управленческая компетентность в ФГОС-3 по направлению «Менеджмент», относится к видам профессиональной деятельности и выражается в способности менеджера образования к принятию управленческих решений, управлению деятельностью людей, решению организационных задач, что позволяет сделать вывод о том, что организационно-управленческая компетентность, сформированная на основе организационной и управленческой компетентностей, входит в состав профессиональной компетентности, проявляется в производственной деятельности, процесс

её формирования происходит в течении всей жизни менеджера и соотносится с общей целью развития личности.

При этом сформированность организационно-управленческой компетентности у менеджеров образования выражается в наличии специальных организационно-управленческих знаний, владении коммуникативными, организаторскими умениями. Процесс формирования организационно – управленческой компетентности реализуется через повышение квалификации менеджера и предполагает вырабатывание у менеджеров методов управления и организации образовательного процесса.

Организационно-управленческую компетентность формируют организационно-управленческие компетенции. Под организационно-управленческими компетенциями понимается сложная интегральная характеристика специалиста, состоящая из ценностного, когнитивного и технологического компонентов, отражающая синтез организационных и управленческих знаний, умений и способностей, а также личностных и профессиональных качеств [6, 64].

По мнению О. В. Благовой организационно–управленческие компетенции «представляют собой характеристику личности, выражающиеся в способности осуществлять целеполагание; организовывать, планировать, контролировать деятельность и предвидеть её результат, осуществлять анализ; мотивировать и стимулировать деятельность; разрабатывать и применять разнообразные управленческие решения; извлекать и анализировать информацию из разных источников; к адаптации в новых ситуациях; к самоорганизации и рефлексии». [2]

ФГОС-3 к организационно-управленческим компетенциям относят способность проектировать организационную структуру, использование теорий мотивации и лидерства и власти для решения управленческих задач, способности эффективно организовывать групповую работу, оценивать условия и последствия принимаемых организационно – управленческих решений, участвовать в разработке маркетинговой стратегии организации, владеть основными современными технологиями управления персоналом, методами принятия стратегических, тактических, оперативных решений, методами управления проектами, знанием современной системы управления качеством и обеспечения конкурентоспособности.

Организационно-управленческая компетентность содержит следующие компоненты: осуществление целеполагания и конструирования организационно-управленческой деятельности, её планирования и предвидения искомых результатов, осуществление анализа деятельности, самодиагностики и на основе этого внесение корректив, установление и поддержание отношений, использование адекватных средств, форм, методов, приемов деятельности для достижения оптимальных результатов организационно – управленческой деятельности.[2]

Основными признаками наличия организационно-управленческой компетентности у менеджера образования являются квалифицированное решение управленческих задач и осуществление, организационной и управленческой деятельности.

Таким образом, изменившиеся требования к управленческой деятельности в сфере образования требуют специалистов адаптированных к условиям, которые направлены на модернизацию сферы образовательных услуг, профессионалов, имеющих и нужен менеджер образования, специалист, который способен профессионально решать задачи в организационной и управленческой деятельности в условиях инновационного развития с учетом специфики образовательной организации.

Деятельность менеджера образования представляет собой систему скоординированных управленческих действий, направленных на решение различных проблем организации: кадровой, информационного обеспечения, изыскания средств и др., что требует признания важности организационно-управленческой компетенции для менеджера образования и служит причиной его перманентной профессиональной подго-

товки, и как эффективное средство формирования организационно-управленческой компетенции является непрерывное повышение квалификации менеджера.

1. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.

2. Благова О.В. Развитие организационно-управленческой компетентности педагога. <http://edusafe.conf.udsu.ru/report?node=1299427671>. (дата обращения 09.11.2014)

3. Козлов А.В. Формирование управленческой компетенции у студентов физкультурных образовательных учреждений. URL:<http://mtppc2009.kusksu.ru/documents,6/4.doc> (дата обращения 10.11.2014г.)

4. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО. С.М. Вишнякова. 1999.)

5. Шамова Т.И. Подготовка директоров школ: опыт и перспективы // Советская педагогика. — 1990. — №3. — С.77.

6. Шастина А.Е. Развитие организационно – управленческих компетенций в процессе повышения квалификации инженерно – технических кадров: дис.... канд. пед. наук 13.00.08. Казань, 2014. -147с.

Саморазвитие педагога-психолога как условие реализации программы сопровождения биологической семьи

Мазурчук Н.И., к.п.н, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,

Мазурчук Е.О., аспирант ФГБОУ ВПО «УГПУ», г. Екатеринбург, mazuarchukE@yandex.ru

Исторические факты, научные исследования и современная действительность подтверждают, что качественные изменения, происходящие в обществе, отразились на семейных и детско-родительских отношениях. В этой связи следует отметить, что прослеживаются такие проблемы как нарушение структуры и функций семьи, асоциальный образ жизни ряда семей; падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей; распространение жестокого обращения с детьми в семьях. Указанные факты свидетельствуют о кризисе современной семьи и приводят к росту социального сиротства. Осознавая важность решения указанных проблем, в сложившихся условиях взаимодействие с семьей становится основной задачей педагогов-психологов и других специалистов, осуществляющих ее сопровождение.

Анализ многочисленных исследований свидетельствует о том, что в последние годы актуализируется потребность в психолого-педагогическом сопровождении и тех семей, в которых родители были лишены родительских прав. Указанный факт связан с тем, что российские исследователи говорят о формировании в условиях детского дома особого типа личности у воспитанника, связанного с недоразвитием внутренних механизмов активного, инициативного, свободного поведения, с преобладанием зависимого и реактивного поведения. Вышесказанное актуализирует потребность внедрять в практику работы специалистов программы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи, направленной на решение ряда типичных трудностей и оптимизацию процесса восстановления родительских прав.

Указанные изменения, характеризующиеся как устойчивая тенденция, требуют особого внимания со стороны специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение родителей, выразивших желания восстановить родительские права, так как актуализируют роль воспитательного потенциала биологической семьи в формировании личности ребенка.

В этой связи, рассматривая психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи как направление профессиональной деятельности, заключающееся в единстве использования нескольких составляющих: диагностики, информационного поис-

ка, планирования, консультирования, коррекции, системного анализа проблемных ситуаций, программирования, которые направлены на разрешение и организацию родителей, выразивших желания восстановить родительские права, необходимо особое внимание уделять саморазвитию педагога-психолога как важнейшему условию реализации подобных программ.

Современное общество выдвигает новые требования, указывающие на приоритетное направление – формирование личности, способной к саморазвитию и самореализации. Центрация на человека, попытки найти способы оптимального использования возможностей личности – все это свидетельствует о смене приоритетов.

Благодаря саморазвитию, личность педагога-психолога реализует свои способности, самосовершенствуется, в результате чего становится инициатором саморазвития всех социальных групп, тем самым внося свой вклад в культурно-историческое развитие биологической семьи как малой социальной группы. Поэтому значение саморазвития личности педагога-психолога в процессе реализации программы сопровождения биологической семьи выступает на первый план. Перед ним стоит задача формирования и постоянного совершенствования своих способностей к саморазвитию в условиях динамичного развития культуры.

Особую актуальность данной задачи обуславливает и специфика педагога-психолога, осуществляющего реализацию программы сопровождения биологической семьи, выступающего носителем и транслятором саморазвития данной малой социальной группы.

Под саморазвитием в психолого-педагогической литературе принято понимать фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способность превращать свою жизнь в предмет практического преобразования себя.

Саморазвитие педагога-психолога как условие реализации программы сопровождения биологической семьи, по мнению В.И. Слободчикова, включает в себя несколько структурных элементов: самопознание; саморегуляцию; самоорганизацию; самореализацию; самообразование; самовоспитание; самоопределение [2].

Саморазвитие – это концентрация человека на самосовершенствовании и самореализации своих целей и желаний [4]. Так, в большом толковом психологическом словаре саморазвитие понимается как – развитие собственными силами, без влияния каких либо внешних сил [1].

В соответствии с целями нашего исследования мы, солидаризируясь с мнением Е.Б. Бабошиной, Н.Р. Битяновой, Л.Н. Куликовой, будем рассматривать саморазвитие как сознательный процесс целенаправленного многоаспектного личностного становления и самоизменения личности с целью самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний, которое следует рассматривать через смену саморегуляции личности [3].

Обобщая подходы к саморазвитию личности педагога-психолога можно выделить два основных направления к определению данной дефиниции: как «сознательный процесс личностного становления»; как «результат целенаправленного многоаспектного самоизменения личности»[5].

Резюмируя, можно сделать вывод, что благодаря реализации современных подходов к подготовке специалистов, педагоги-психологи постепенно углубляются в процесс познания себя и окружающих, у них развиваются умения эффективной коммуникации, способность к самопрезентации и осознание значимости саморазвития в процессе становления их личности, что является основным условием реализации программы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи.

1. Большой толковый психологический словарь [Текст]: в 2т. / пер. с англ. А. Ребера. – М., Аст. – 2009.

2. Каджаспирова, Г.М., Каджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике [Текст]. – М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/Д: Издательский центр МарТ, 2005.
3. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности [Текст]. – Хабаровск: ХГПУ, 2007.
4. Психологический словарь [Текст] / под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 670 с.
5. Чурсина, А.С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08; ЧелГУ. – Челябинск, 2011.

Совершенствование подготовки бакалавров педагогического образования технологического профиля из числа выпускников образовательных организаций СПО в новых условиях

Чернецова Н.Л., к.п.н., доцент кафедры технологии и профессионального обучения института ФТиИС ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: natacherne@mail.ru

Якушева Т.Г., к.т.н., доцент кафедры технологии и профессионального обучения института ФТиИС ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: malahit36@mail.ru

Стремительные темпы научно-технического прогресса, лавинообразный рост разнотипной научной информации, технические инновации, переход страны к высокотехнологичному, наукоемкому производству, ресурсосберегающим технологиям, определяют принципиально новый подход к качеству и содержанию профессиональной подготовки специалистов для всех сфер жизнедеятельности нашего общества и касаются общего, высшего, послесреднего образования. Образование приобретает большую, чем прежде, практическую направленность, вариативность, деятельностный характер и личностный смысл.

В связи с этим качественно новыми чертами, характеризующими инновационную парадигму образования, являются ориентация на развивающуюся личность, активное взаимодействие участников образовательного процесса, переход от репродуктивной модели образования к продуктивной.

Основными чертами «образовательной революции» в России становятся опережающий характер, гуманизация, непрерывность, развивающее, социально-ответственное, личностно-ориентированное образование, которое приводит к достижению обучающимися уровня понимания, саморазвития и самореализации на базе широкого, фундаментального, открытого многовариантного обучения, в котором приоритет отдается творчеству и инновациям [1].

В этих условиях одной из приоритетных задач Института физики, технологии и информационных систем МПГУ является подготовка бакалавров педагогического образования высокой квалификации, которая, с одной стороны, удовлетворяет, быстро меняющимся промышленным технологиям, развитию науки и техники, с другой, требованиям современной открытой школы, которая постепенно меняет принципы и подходы к организации образовательного процесса, создавая условия для реализации динамичного гибкого обучения.

Очевидно, что научно-технологические достижения и образовательные инновации должны своевременно отражаться в теоретико-методологическом и дидактическом обосновании развития технологического образования.

Новые образовательные возможности изменяют и роль преподавателя, который из транслятора знаний превращается в управленца (менеджера, модератора) образовательного процесса, и роль студентов, которые могут самостоятельно формировать индивидуальную образовательную траекторию своего обучения и личностного развития, делая осознанный выбор.

Возникает вопрос: как в новых условиях подготовить компетентного бакалавра педагогического образования (профиль технология) из числа выпускников образовательных организаций СПО, которые в непростые для страны 90-е годы пришли в образовательные учреждения из разных отраслей промышленности.

Речь идет об учителях технологии, педагогах дополнительного образования, у которых за плечами практический опыт и значительный трудовой стаж работы по избранной специальности (техник-технолог швейного производства, закройщик легкого женского платья, дизайнер по костюму, кондитер, фельдшер-лаборант, техник-электромеханик авиационных приборов и автоматов, токарь высшего разряда и др.); личностный, уникальный стиль педагогической деятельности, сложившийся за долгие годы работы в школах учителями обслуживающего и технического труда (технологии), мастерами производственного обучения в учебно-производственных комбинатах, педагогами дополнительного образования, кружковой работы в районных дворцах детского творчества.

В такой ситуации проблема подготовки бакалавров педагогического образования (профиль «технология») из числа выпускников разнопрофильных образовательных учреждений СПО, обучающихся на первом, третьем и четвертом курсах Института ФТиИС МПГУ, адекватно отвечающая современным нормативным государственным документам и требованиям к уровню профессиональной подготовки выпускников педагогического университета, приобретает актуальность.

Было бы неправильно рассматривать подготовку этой категории студентов как механистическую сумму имеющихся у них специальных знаний и умений, которую можно достроить технологической, общетехнической, гуманитарной и психолого-педагогической подготовкой.

Не должна эта подготовка копировать и инженерное образование, главной задачей которого является подготовка специалистов, предназначенных улучшать технико-экономические и социальные показатели материального производства. Некоторый опыт такой подготовки в 80-е годы уже был реализован на индустриально-педагогических факультетах российских вузов. Тогда в число профессорско-преподавательского состава факультетов влились инженеры, имеющие ученую степень и опыт работы в технических вузах, на промышленных предприятиях, в научно-исследовательских институтах, что нашло отражение в перечне дисциплин учебного плана по подготовке учителей общетехнических дисциплин и труда для общеобразовательных учреждений.

В новых условиях подготовка студентов из числа выпускников образовательных организаций СПО по программе бакалавр педагогического образования технологического профиля на кафедре технологии и профессионального обучения (ТиПО) Института ФТиИС МПГУ осуществляется впервые.

Определяя теоретические подходы к содержанию, технологиям и формам организации образовательного процесса этой категории разновозрастных студентов, преподаватели кафедры ТиПО учитывают в своей работе психологические особенности познавательной активности взрослых, которые «детерминируют применение особых технологий обучения, направленных на профессиональное развитие всех составляющих личности специалиста»: когнитивной, социально-психологической, технологической [2. с. 394], личный педагогический опыт.

Проблема обеспечения качественной реализации поставленных целей обучения, построения учебного процесса для этой категории студентов с ориентацией наиболее высокую степень профессионального образования, с опорой на их базовое (отраслевое) среднее профессиональное образование потребовала неоднозначного решения.

В новых условиях подготовки этой категории студентов в МПГУ методологической основой для решения обозначенной выше проблемы послужили основные дидактиче-

ские закономерности и принципы построения образовательного процесса в вузе, которые активно разрабатываются в отечественной психолого-педагогической науке.

Ключевым содержательным аспектом в технологической подготовке бакалавров из числа студентов СПО, на наш взгляд, сегодня должен выступать принцип интеграции образовательных областей знаний, задающих единое образовательное поле изучения соответствующих модулей учебных дисциплин технологического цикла: материаловедение, машиноведение и современное производство.

Приоритетной целью освоения этих дисциплин является, во-первых, формирование инженерно-технического мышления, политехнического кругозора и технологической культуры студентов; во-вторых, ознакомление современными материалами и промышленными технологиями по их переработке; в-третьих, развитие профессиональных и предметных компетенций, обеспечивающих эффективное преподавание предметной области "Технология" в образовательных учреждениях различного вида.

Такой подход поможет в процессе обучения создать реальные условия для выработки интеллектуального и инновационного ресурса личностного роста, способствующего дальнейшей самореализации в профессиональной деятельности этой категории студентов.

Не умаляя важности гуманитарной и психолого-педагогической составляющей профессионального образования бакалавров педагогического образования (профиль технология) в вузе, необходимо подчеркнуть актуальность формирования у этой категории студентов инженерно-технического мышления.

Понятие «инженерно-техническое мышление» включает в себя элементы экономического, дизайнерского и философского мышления. Сущностными чертами такого мышления выступает способность связывать образы, представления, понятия, определять возможности их применения, способность решать возникающие проблемы, обосновывать выводы и решения, касающиеся создания и эксплуатации техники. К числу особенностей инженерно-технического мышления можно отнести и его практическую направленность, которая порождает мобильность, функциональную подвижность, быстрое изменение его содержания, обусловленное непосредственным реагированием на запросы практики.

Реализацию поставленных целей обучения, мы видим в том, чтобы в процессе преподавания технологических дисциплин этой категории студентов знакомить их с деятельностью инженера при расчете на прочность, анализе и синтезе механизмов, выборе конструкционных материалов. Они должны знать структуру и алгоритмы стандартных расчётов, а большой объем справочных данных, частностей и подробностей в той мере, в какой он может оказаться необходимым инженеру, им не нужен. Если инженеры, в основном, используют полученные знания для решения конкретных технических задач, то бакалаврам педагогического образования технологического профиля предстоит трансформировать их для передачи в процессе обучения школьникам. Техника в представлении инженера воспринимается как техника, а в представлении учителя технологии как объект для познания учащимися.

Проблема сокращения количества часов, выделяемых на изучение дисциплин технологического цикла в рамках действующего учебного плана, была решена за счёт усиления интеграции междисциплинарных связей, активного использования в учебном процессе традиционных и инновационных образовательных технологий и форм обучения, усиления самостоятельной работы, включением студентов в научно-исследовательскую работу.

Для повышения эффективности технологической подготовки и удовлетворения образовательных потребностей бакалавров педагогического образования из числа выпускников СПО на качественно новом уровне преподаватели кафедры ТиПО Института ФТиИС МПГУ широко применяют в процессе обучения современные образователь-

ные технологии, осуществляют психолого-педагогическую и дистанционную поддержку образовательного процесса на платформе Moodle.

Используя возможности сетевого образовательного ресурса Moodle, нам удалось более эффективно организовать процесс обучения этой категории студентов, которые не всегда могли посещать учебные занятия, так как работают в школах. Все необходимые учебные материалы были выложены на сайте факультета. Пользователи, получив пароль и логин для регистрации на сайте, имели возможность в течение семестра загружать результаты своих проектных и самостоятельных работ, учебных заданий, скачивать необходимые презентации лекций и другие материалы, проходить on-line тестирование по каждой изученной теме курса, получать необходимые консультации по предмету.

Открытая система электронного обучения Moodle позволила сформировать для каждого обучающегося индивидуальный отчет, в котором фиксировалась вся его учебная деятельность, хранились выполненные задания, тесты, другие учебные достижения, оценки и рецензии преподавателя на выполненные задания. Преподаватель всегда владеет оперативной информацией о действиях каждого студента, осуществляя непрерывный мониторинг процесса обучения и, в случае необходимости, внося соответствующие коррективы.

В течение учебного семестра всем участникам образовательного процесса удалось создать единый банк методических разработок - краудсорсинг (англ. crowdsourcing – crowd – «толпа», sourcing – «использование ресурсов»), который они смогут использовать в своей дальнейшей педагогической деятельности для более качественного понимания и усвоения учениками тем предметной области «Технология» в рамках школьной программы.

В заключении отметим, что первый опыт проведения занятий со студентами из числа выпускников СПО показал, что выявление особенностей обучения этой категории студентов представляет теоретический и практический интерес для уточнения основных направлений оптимизации учебно-воспитательного процесса их подготовки в новых условиях на кафедре ТиПО Института ФТиИС МПГУ. Основной акцент при организации учебных занятий с этой категорией студентов должен быть направлен на совершенствование их профессионально-личностного саморазвития, способствующего дальнейшей творческой самореализации в педагогической деятельности.

Все высказанные выше обстоятельства, привели нас к убеждению, что дальнейшее совершенствование подготовки бакалавров педагогического образования из числа выпускников образовательных организаций СПО возможно по следующим направлениям: обеспечение инновационного характера подготовки, способствующей гармоничной интеграции личностных качеств учителя и заданных стандартами ВПО профессиональных и предметных компетенций выпускника; интерактивное взаимодействие всех участников образовательного процесса на основе технологии дистанционного обучения на платформе Moodle; создание условий для выработки инженерно-технического мышления в процессе изучения дисциплин технологического цикла; обеспечение гибкости и вариативности рабочих программ по технологической подготовке с учетом личного опыта, интересов и возможностей каждого; формирование банка методических идей и дидактических разработок по дисциплинам технологического цикла, которые в дальнейшем могут быть использованы на учебных занятиях в школах.

1. Ильинский И.М. Образовательная революция - М.: Изд-во Моск. гуманит.- социальн. академии, 2002. – 592 с.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.

Перспективы и программно-методическое обеспечение развития корпоративной культуры в условиях образовательного комплекса

Рощина Н.Л., к.п.н, руководитель структурного подразделения ГБОУ Гимназия № 1567, г. Москва

В первую очередь, определим понятия «организационная культура» и «корпоративная культура». Поскольку очень часто эти понятия принимаются как синонимы, то необходимо понять, что у них общего и чем они отличаются. **Организационная культура** - набор убеждений, верований, ценностей и нормативов, которые разделяет большинство работников в организации. Организационная культура складывается стихийно в процессе взаимодействия ценностей и прошлого опыта работников, и, таким образом, формируется уникальность организации. Спонтанная организационная структура не всегда благоприятна для бизнеса. Культура формируется соответственно целям и стратегии организации. **Корпоративная культура** – это культура поведения членов организации, которая максимально и напрямую объединяет интересы персонала вокруг общефирменных целей. Корпоративная культура – сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемых всеми членами коллектива и задающих общие рамки поведения, является оригинальной смесью из приведенных выше исторических типов организационных культур.

Понятие организационной культуры шире понятия корпоративной культуры.

Особенности корпоративной культуры образовательных учреждений.

Понятие «корпоративная культура» в последние годы все шире используется педагогическим сообществом. Это обусловлено тем, что в условиях рынка, когда значительная часть социальных и профессиональных объединений строит свою деятельность на основе корпоративных отношений, система образования обязана формировать у педагогических работников готовность к деятельности, направленной также и на достижение корпоративных интересов. Кроме того, сами образовательные учреждения, получившие немалые права и относительную экономическую самостоятельность, являются субъектами конкуренции, т.е. вынуждены отстаивать свои «частные» интересы на рынке образовательных услуг.

Важнейшей функцией образования является воспитание, обучение и развитие личности. Это определяет гуманный, демократический характер достижения корпоративных целей, необходимость следования культурным образцам педагогической деятельности.

Поэтому корпоративная культура образовательной организации, с одной стороны, направлена на достижения интересов на рынке образовательных услуг (культура конкурентной борьбы); с другой – направлена на сохранение и развитие педагогических ценностей.

Значимость корпоративной культуры образовательной организации состоит в том, что она позволяет естественным путем отбирать наиболее эффективные для достижения цели внутрикорпоративные межличностные отношения, соответствующие модели поведения педагогического персонала. Поскольку каждая образовательная организация нацелена на развитие компетентности, творчества, готовности к внешней и внутренней образовательной конкуренции (соревнованию), к работе в команде, коллективизма, гордости за своё ОУ, корпоративная культура повышает сплоченность педагогов (а также и других работников образовательной организации).

Уровень корпоративной культуры образовательной организации позволяет каждому члену педагогического коллектива самостоятельно определять возможность достижения им наибольшего успеха в педагогической деятельности, и ОУ в целом.

Стратегия формирования корпоративной культуры образовательного учреждения разветвляется в двух планах: внешнем и внутреннем. Внешний план – применение комплекса мер, направленных на обеспечение конкурентоспособности ОУ, то есть достижение социального статуса. Внутренний план – становление корпоративных педагогических ценностей, высокой образовательной культуры, норм педагогических отношений, обеспечивающих благоприятный морально-психологический климат, творческую атмосферу в среде педагогов, что формирует достоинство личности, профессиональную гордость и, в конечном счете, обеспечивает репутацию ОУ и коллектива.

Для изучения уровня корпоративной культуры образовательной организации мы рекомендуем использовать следующие методы.

Метод простого наблюдения. Используется для изучения и анализа сложившихся в каждом структурном подразделении вновь образованного образовательного комплекса правил (формальных и неформальных) и традиций.

Формальными правилами, например, являются правила внутреннего трудового распорядка каждого структурного подразделения. К неформальным правилам относятся принятый в данной образовательной организации стиль общения с коллегами, отношения подчиненный – руководитель, принятый стиль одежды и т. п.. Изучение действующих в каждом структурном подразделении традиций, формальных и неформальных правил направлено, в первую очередь, на определение того, какое влияние они оказывают на рабочее поведение персонала, как можно формировать единую систему правил и традиций корпоративной культуры вновь образованного образовательного комплекса.

На основе наблюдения были сделаны следующие выводы:

- В структурном подразделении №2 принят деловой стиль одежды педагогов. Те же требования предъявляются и к учащимся. Регулярно проходят рейды по проверке школьной формы (хотя жестких требований к школьной форме нет, но предъявляются требования к соответствию деловому стилю). Стиль общения – демократический (иногда – в силу определенных обстоятельств – авторитарный). Обращения между педагогами, между педагогами и администрацией – только по имени и отчеству (относится только к отношениям на работе, не распространяется на неформальные отношения, вне образовательной организации). Те же требования предъявляются и к учащимся. В школе сложились традиции, которые также влияют на уровень корпоративной культуры: традиционные встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, празднование Дня Учителя и праздника 8 марта, которые традиционно готовят ученики для учителей, тематические педсоветы, система внутришкольного повышения квалификации и др. В человеке ценят профессионализм, коммуникабельность, творческий подход к делу, взаимопомощь. Большая часть работников верит руководству. Сложилась единая административная команда.

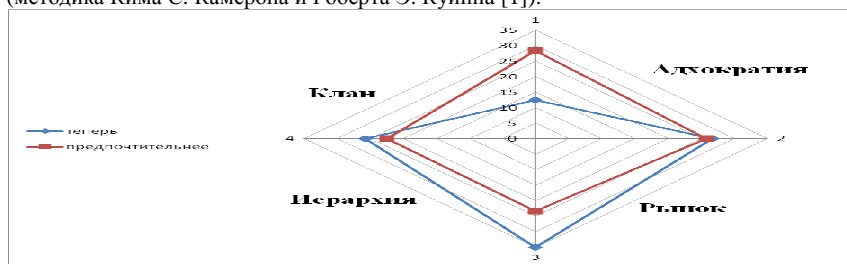
- В структурном подразделении «дошкольное отделение» - демократичный стиль одежды, с преобладанием делового стиля. Стиль общения между педагогами – демократический. Обращения между педагогами, между педагогами и администрацией – только по имени и отчеству (относится только к отношениям на работе, не распространяется на неформальные отношения, вне образовательной организации). В человеке ценят профессионализм, коммуникабельность и творческий подход к выполняемой работе, взаимопомощь. Педагогические работники верят своему руководству.

- В структурном подразделении №1 - принят демократичный стиль одежды среди педагогов. Учителя ходят в той одежде, в какой им удобно. Среди учеников также преобладает демократичный стиль одежды, единых требований к форме одежды в школе нет. Стиль общения среди педагогов, среди педагогов и администрации –

демократический, с элементами попустительского. Педагоги между собой, педагоги и администрация обращаются друг к другу на «ты». Исключение составляют только педагоги старшей возрастной категории. Сложилась система школьных традиций: танцевальный фестиваль, театральная неделя и т. д. В человеке ценят индивидуализм, профессионализм, коммуникабельность и творческий подход к выполняемой работе. У работников присутствует вера в руководство. В основном учителя работают индивидуально, учителя разных предметов не интересуются приемами и методами других учителей – предметников (отсутствует система внутреннего повышения квалификации). При этом результативность обучения высокая.

Анализируя правила внутреннего трудового распорядка, можно сделать вывод о том, что соблюдение временного распорядка и пунктуальность являются неотложными требованиями для сотрудников и руководителей каждого структурного подразделения образовательной организации.

1. Построение профиля организационной культуры образовательной организации (методика Кима С. Камерона и Роберта Э. Куинна [1]).



Профиль организационной культуры нашей образовательной организации (построен, используя методику Кима С. Камерона и Роберта Э. Куинна, [1]). В идеале профиль нужно строить, исходя из мнений всех сотрудников образовательной организации (в крайнем случае, всех членов административно-управленческого персонала), чтобы более точно представлять себе уровень организационной и корпоративной культуры образовательной организации. Анализируя построенный профиль, можно сделать вывод о том, что в образовательной организации преобладает рыночный и иерархический уровни организационной культуры. Для достижения гармонических отношений в коллективе необходимо повышать клановый уровень организационной культуры.

Метод анкетирования.

Тест-анкета «Уровень корпоративной культуры» (КК) [2] (был адаптирован для образовательной организации и изначально разбит по секциям: «Работа», «Коммуникации», «Управление», «Мотивация и мораль»). В идеале – необходимо знать мнение каждого педагога, я ограничилась пока только собственным мнением.

Тест-анкета «Уровень корпоративной культуры» (КК). Пожалуйста, оцените уровень корпоративной культуры, ответив на вопросы. Выберите ответ по следующему принципу: 1 – нет, 10 – да

Подсчет баллов

1. Подсчитайте общий балл. Для этого надо сложить показатели всех ответов.
2. Посчитайте средний балл по секциям: Работа. Коммуникации. Управление. Мотивация и мораль.

Интерпретация. Индекс «КК» определяется по общей сумме полученных баллов. Наибольшее количество баллов – 290, наименьшее – 0. Показатели свидетельствуют о

следующем уровне «КК»: 261–290 – очень высокий; 175–260 – высокий; 115–174 – средний; ниже 115 – имеющий тенденцию к деградации.

Узкие места «КК» определяются по средним величинам секций. Показатели в баллах по секциям свидетельствуют о следующем состоянии в коллективе: 9–10 – великолепное, 6–8 – мажорное, 4–5 – заметное уныние, 1–3 – упадочное.

Поскольку индекс КК нашей образовательной организации равен 178, то уровень корпоративной культуры можно считать высоким (ближе к среднему). По блокам:

- **Состояние «Работа»** в коллективе в целом можно считать **мажорным** (средний балл 6,7): все педагоги имеют возможность повышать свою квалификацию, имеют хорошо оснащенные кабинеты, считают педагогическую деятельность интересной для себя.

- **Состояние «Коммуникации»** - вызывает тревогу, поскольку средний балл (средний балл 5,2) очень близок к состоянию **уныния** в коллективе. Основная причина этого, на мой взгляд, состоит в том, что коллектив вновь образованной образовательной организации – в стадии формирования (объединились четыре образовательные организации, в каждой сложилась своя корпоративная культура). Поэтому – сложности во взаимоотношениях среди членов разных структурных подразделений (хотя внутри каждого структурного подразделения уровень корпоративной культуры – на оптимальном уровне). Возможно, здесь помогла бы организация каких-то совместных мероприятий, как деловых (проведение совместных методических семинаров, педсоветов, тренингов и т.п.), так и досуговых (совместное проведение праздников, экскурсионная деятельность и т. п.)

- **Состояние «Управление»** - также вызывает тревогу. Средний балл – 5,5 – показывает, что состояние близко к состоянию **уныния**. На мой взгляд, основная причина этого в том, что в настоящий момент нет единой системы управления (она формальна). Поэтому администрация каждого структурного подразделения действует оторвано от общих целей (пожалуй, пока этой общей цели нет, по крайней мере, она непонятна для коллектива). Наверное, одним из путей решения данной проблемы стало бы, в первую очередь, определение общей цели организации и формирование единой административной команды (тогда можно будет говорить и о развитии корпоративной культуры).

- **Состояние «Мотивация и мораль»** - в целом можно считать мажорным. Педагоги нацелены на результативность педагогической деятельности, имеют возможность проявить инициативу. Система материального и морального стимулирования не вызывает нареканий со стороны коллектива.

Таким образом, общий вывод: уровень корпоративной культуры в нашей образовательной организации имеет перспективы роста.

Единая корпоративная культура образовательного комплекса – пока в стадии формирования. Чтобы повысить ее уровень, необходимо выработать комплекс совместных мероприятий, направленных на развитие уровня корпоративной культуры образовательной организации. Но, прежде всего, необходимо определить, что же мы понимаем под корпоративной культурой нашей образовательной организации в целом. *Это разделяемые административно-управленческим, педагогическим персоналом, обучающимися правила поведения (ценности, социальные, коммуникативные и моральные нормы, ритуалы, традиции) и правила управления (организационная структура, коммуникативная культура, кадровая политика) в образовательной организации, представления о месте и роли образовательного комплекса в образовательном пространстве Москвы.*

1. К. Камерон, Р. Куинн Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. — СПб: Питер, 2001. — 320 с.: ил. — (Серия «Теория и практика менеджмента»).
2. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учеб. пособие. — М.: Логос, 2011. — 224 с.

Возможности повышения качества подготовки специалистов в техникуме в условиях перехода на ФГОС третьего поколения

Дадонова И.А., зам.директора по УР ГБОУ РМ СПО «СТПП» e-mail: ika1963@yandex.ru

В условиях рыночной экономики все виды образования ориентированы на конкретных заказчиков кадров. Это обусловлено тем, что за годы экономических реформ в России большинство предприятий стали акционерными или частными [5]. Рынок труда, ставший в стране реальностью, подает сигналы системе образования. Доля безработных с высшим образованием растет, а вакантные места относятся к рабочим должностям [2]. Однако в нормативных документах, в том числе Национальной доктрине образования, конечная (доктринальная) цель формируется не с точки зрения удовлетворения рынка труда, а с целью ускоренного развития системы высшего образования. А идея о 12-летнем школьном образовании трактуется как «предуниверсарий» [1]. Поэтому сегодня модернизация российского образования, внедрение Федеральных Государственных Образовательных Стандартов третьего поколения ставит перед профессиональными учреждениями основную задачу: *доказать свою необходимость обществу, удержаться на плаву и самое главное - подготовить высококвалифицированных специалистов* [6].

ГБОУ РМ СПО «Саранский техникум пищевой и перерабатывающей промышленности» готовит студентов по профессиям: «Технология продукции общественного питания», «Гостиничный сервис», «Повар», «Пекарь, кондитер». Подготовка специалистов для сферы питания требует особого внимания к развитию личностной и духовно-нравственной составляющей.

С целью выявления нравственных ориентиров современного студента было предпринято исследование человеческих качеств, принимаемых и отвергаемых студентами техникума [4]. Респондентами стали обучающиеся I -III курсов (60 человек), которым было предложено ответить на вопросы анкеты.

Анализ полученных данных показал три абсолютно принимаемые ценности, процент выбора которых преобладает над другими: *здоровье, счастье, работа, (обеспеченная жизнь)*. Устойчивая ориентация на такие человеческие качества как *доброта, честность, смелость, гуманность, правдивость*. Реже отмечаются: *общественное признание, долг, любовь к Родине*.

В связи с этим, коллектив техникума считает, что в образовательном процессе одно из главных мест должна занимать проблема формирования личностных достоинств будущего профессионала, т.е. создавать условия для развития личности ответственной, отзывчивой, всесторонне развитой, востребованной в обществе.

Для решения этой задачи в распоряжении педагога есть три основных формы образовательных взаимоотношений в системе «педагог-студент»: урок, внеурочная деятельность и внеклассная работа. Для обеспечения высокого качества этих форм организации взаимодействия в техникуме определены требования: **к уроку**: разнообразие типов уроков, творческий подход, активные формы преподавания, привлечение краеведческого материала, межпредметные связи; **к внеурочной деятельности**: связь с профессией, изучение опыта работы передовых предприятий и производителей, проектная деятельность в контексте выбранной профессии, проведение конкурсов, мероприятий по профессии и т.п.; **к внеклассной работе**: экскурсии,

рассказы о выдающихся земляках, деятелях искусства, литературы, участие в конкурсах, сплочение коллектива обучающихся, связь с родителями, изучение обычаев, морально-нравственных ценностей народа.

Студенты техникума вместе с преподавателями развернули определенную деятельность, которая направлена на улучшение качества образования, участие в исследовательских проектах, олимпиадах, спортивных и культурных мероприятиях. В образовательном учреждении действует НМС (научно-методический Совет), который осуществляет свою работу, исходя из основных научных направлений техникума, на основании утвержденных внутритехникумовских комплексных программ и объединяет все научные исследования и инновационную деятельность.

Большое значение имеет создание сборника авторских блюд, творческого коллектива педагогов и студентов, а также усовершенствование работы над продвижением карвинга (искусства составления букетов и фигур из овощей). Такая концептуальная позиция определяет положение студента не только как ученика, но и как активного, дееспособного, жизнеутверждающего человека. В отборе содержания учебного материала реализуется идея обеспечения доступности обучения, идея развития личности путем стимулирования интереса к предмету и расширения культурного кругозора.

Работа в инновационном режиме, конструирование учебного процесса направлено прежде всего на реализацию принципа индивидуализации и дифференциации обучения, развития умственных способностей и возможностей учащихся. Поэтому в техникуме определена Модель системы управления качеством образовательной деятельности.

В модели в качестве обеспечения образовательной деятельности используются следующие направления: повышение профессиональной компетентности у педагогических работников; развитие информационной среды в контексте личностных и профессиональных интересов обучающихся; научное, учебно-методическое, социальное направления.

Для обеспечения четкой работы получения информации в СТПП существует тесная взаимосвязь между руководителями и подчиненными, методическими службами и функционирующими структурами. Каждая служба координирует определенную работу и позволяет более полно и оперативно доставлять нужную информацию до адресата. Следует отметить, что деятельность эта эффективна т.к. основывается на конкретности и компетентности оказания информационно-образовательных услуг, их актуальности и соответствии учебно-методическим потребностям сотрудников и студентов техникума.

Ежегодно преподавателями проводятся разнообразные массовые оздоровительные спортивные мероприятия: недели физической культуры, Дни здоровья, первенство техникума по возрастным группам – волейбол, футбол, шахматы, теннис, легкоатлетические кроссы. Итоги этих мероприятий отражаются в стенгазетах, фотовыставках: «О спорт, ты – мир!», «Спортивные достижения». Эти выпуски становятся лучшими агитаторами и пропагандистами спорта, здорового образа жизни.

Создание здоровьесберегающей среды идет не только через предметно-образовательный (кружковая работа) цикл. Приоритетным направлением в этой деятельности является воспитательная работа.

Анализ полученных результатов показал, что 60% обучающихся и их родителей считают психологический климат в техникуме в 2014 году очень благоприятным (рис.), что напрямую связано с профессионализмом преподавательского состава и активным, всеобъемлющим применением здоровьесберегающих технологий.

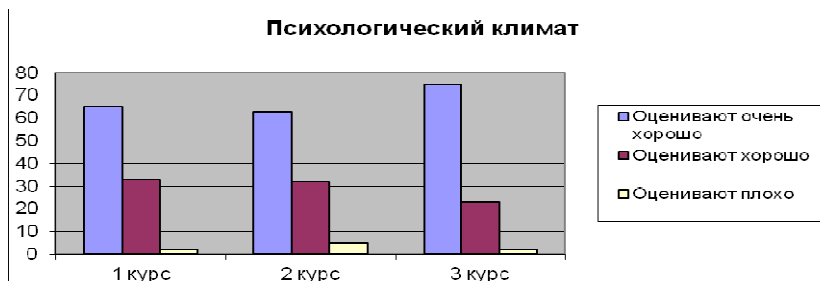


Рис. Оценка психологического климата в 2014 г.

Таким образом, в результате эффективности обучения, заинтересованности обучающихся к предметам и социальной адаптации будущего специалиста повышается учебная мотивация.

Коллектив техникума организует образовательный процесс в соответствии с требованиями ФГОС, профессиональных стандартов индустрии питания, гостеприимства, сервиса и международных стандартов.

И еще очень важный аспект! В рамках подготовки к проведению Чемпионата мира по футболу в 2018 г. в городе Саранске, руководство Республики поставило задачу в кратчайшие сроки вывести сферу гостеприимства Республики на качественно новый уровень и повысить уровень подготовки персонала. Для этих целей в начале 2014 года Министерство целевых программ Республики Мордовия, АНО «Дирекция города-организатора Саранска по подготовке и проведению Чемпионата мира по футболу 2018» в сотрудничестве с французским институтом подготовки кадров INFA (Париж) и компанией ID2CFrance был инициирован проект по созданию Академии сервиса и туризма в г. Саранске. Создание Академии сервиса и туризма, обладающей необходимой технической базой и высококвалифицированным педагогическим составом, для подготовки профессиональных кадров и линейного персонала для индустрии сервиса и туризма в соответствии с российскими и международными требованиями. Уже в декабре начнется реализация первого этапа проекта «Академия гостеприимства». Его цель — повышение качества обслуживания клиентов и содействие прохождению гостиницами Мордовии государственной классификации. Данные курсы организуются на базе МГУ им. Огарёва с привлечением экспертов из Самары. Обучение пройдет по двум основным программам: «Технология работы службы Housekeeping» и «Технология работы персонала службы приёма и регистрации гостиницы». По результатам курсов специалистам будут выдаваться документы установленного образца [3].

Студенты III и IV курсов СТППП также прошли отбор и 8 человек направлены на обучение в «Академию гостеприимства». Деятельность коллектива техникума результативна и в настоящий момент направлена на совершенствование качества учебного процесса в свете требований проекта модернизации российского образования, в соответствии с условиями современного производства, требованиями работодателей, а также развития кадрового потенциала индустрии сервиса и пищевой промышленности Республики.

1. Болонский процесс. Стандарты и директивы ENQA/ Сост. А.И.Кочетов, В.М. Григорьев // Информационные материалы. М.: Издательский дом МИСиС, 2008;

2. Информационные технологии в образовании: Материалы научно-практической конференции. МО РМ МРМО. Саранск, 2009;

3. Интернет-ресурсы: ИА «МордовМедиа». ИА «MordovMedia.ru». <http://www.mordovmedia.ru/news/society/item/31104/>;

4. Наука. Опыт. Практика. (Сборник в помощь руководителям, педагогам, исследователям) – М.: Изд.центр АПО, 2010 г.;

5. Станулевич О.Е., зав. лабораторией развития СПО Московского института развития образования, канд. пед. Наук. Журнал «Профессиональное образование» №10, 2013 г. стр 6-7 ст. «Вхождение образовательных учреждений в партнерскую сеть: критерии отбора»;

6. Хасанова А.Х. - преподаватель Стерлитамакского колледжа строительства, экономики и права (Республика Башкортостан стр.14-17, журнал «СПО» №8, 2014 год;

Социопсихологические технологии как система практических действий современного руководителя.

Батарова Т.М., к.п.н, доцент, член-корр. МАНПО, доцент кафедры психологии ТФ УРАО, г. Тольятти, E-mail : batmvd@mail.ru

Социальная организация в современном менеджменте предстает как единство целевой (функциональной) структуры, включающей систему официальных позиций и функций, и социально дифференцированной общности людей. Такой подход широко представлен в отечественной науке. На его основе строится теоретическая база социологии и психологии управления, интеграция которых в единый предмет — «Психосоциологию управления» позволяет рассматривать социально-психологические технологии, техники в качестве коммуникативного инструментария современного руководителя.

Технологизация всех процессов, и управления в том числе, является весьма актуальной как в теоретическом, так и в практическом аспекте. В сфере управления наиболее употребимым и активно исследуемым является термин «психотехнологии».

О роли психотехнологий еще в конце XX века очень образно писал И.В.Смирнов: «Психотехнологии — это кульминация всего, чем до сих пор занималось человечество. Это гораздо серьезней, чем атомная бомба и космические полеты. Сейчас мы создали только “каменный топор”, хотя и им уже можно делать хирургическую операцию. Мы получили инструментальные способы доступа к подсознанию и коррекции его определенных сфер. А все остальное — уже частные приложения» [3, с. 4].

Рассмотрим этимологию понятия «психотехнология». Психотехнология имеет в своем составе три компонента: «психо-», «техно-», «-логия», через их раскрытие и подведем к сущности понятия «психотехнология». Психотехнология как понятие имеет в своей основе греческий корень «психэ», то есть «душа», «психика». Вторая составляющая также имеет греческое происхождение — «технэ-» — и буквально означает искусство активного преобразования, изменения и управления. Третья составляющая понятия тоже греческого происхождения — «логос», что определяется как «учение», «наука». Теперь, суммируя смысл трех составляющих понятия «психотехнология», определим его сущность в первом приближении. Итак, в первом приближении психотехнология — это наука о практическом использовании психологических техник управления людьми.

Психологическая технология (известная также как психотехнология) — это метод «правильного» обращения с психикой человека, то есть метод создания определенных переживаний — ощущений, эмоций, воспоминаний, действий, нужных для достижения какой-то цели. В некотором смысле, психотехнология — это карта нашего мышления, описание того, как мы мыслим, когда что-то делаем. В современном менеджменте, где концептуальным является стимулирующе-мотивационное управление деятельностью подчиненных, использование психотехнологий будет способствовать повышению эффективности управления.

С развитием психотехнологий убеждающая коммуникация, основанная на фактах и аргументах, стала трансформироваться в коммуникацию внушающую, весьма акту-

альную в сфере управления. Основное внимание исследователей было перенесено на разработку средств и методов внешних (подпороговых) воздействий на сферу бессознательного, с целью целенаправленной модификации психических процессов, состояний и поведения человека, то есть в обход контроля сознания за внешней стимуляцией. В последние годы получили большое распространение и стали весьма популярны разработки из сферы психолингвистики, суггестивной лингвистики, нейролингвистического программирования, психологии восприятия. Все они отличаются высокой эффективностью воздействия и рассчитаны в основном на подсознательное восприятие. Психотехнологии мы можем рассматривать в следующих аспектах (обратим внимание на использование исследователями понятий «психотехнология» и «психотехника» как синонимичных, поскольку большинство авторов признают, что психотехника есть составная часть психотехнологии): работа с телом (телесно - ориентированные психотехники, направленные на расширение осознания тела и телесности; фокусированная работа с телом в стилях и др.); индивидуально-психологический аспект (ребефинг; холотропное дыхание; свободное дыхание; транзактный анализ; психосинтез; юнгианский анализ; суггестивные техники; аутотренинг; тренинги релаксации; техники переформулировки; игротехники и др.); социально-психологический аспект (коммуникативные тренинги; тренинги сензитивности и пр);

Применение некоторыми авторами в качестве рядоположенных понятий «психотехнология» и «психотехника» побуждает нас обратить внимание на сущность понятия «психотехника». Психотехника (от греч. ψυχή — душа, и др.-греч. τεχνικός от τέχνη — искусство, мастерство, умение) — отрасль психологии, получившая широкое распространение в 1910—1930-х гг. и изучавшая приложение психологии к решению практических вопросов, в основном связанных с психологией труда, профориентацией и профотбором. В настоящее время содержание психотехники, её проблемы и методы вошли в сферу прикладной психологии: психологии труда, организационной психологии, инженерной психологии, но явно недостаточно включены в сферу психологии управления и педагогического менеджмента.

Что же касается психотехники воздействия, то ее основу составляют частные теории, связанные с разработкой рекламы, применения СМИ, психотерапии и т.п. Однако об общей теории техники социально-психологического воздействия говорить не приходится. Психотехники активно применяются в социальной сфере, в социальных процессах вообще, и в управлении в частности. В связи с этим активно используется понятие «социальная технология». За социальную технологию порой принимают все средства регуляции поведения человека — от инструкций по оформлению кадров до методических рекомендаций по социопланированию. Социальная технология — совокупность методов и приёмов, позволяющих добиваться результатов в задачах взаимодействия между людьми (Википедия).

Необходимость рассмотреть (хотя бы кратко) понятие «социальная технология» вызвана тем, что в зарубежной социопсихологии этим понятием характеризуется область практической деятельности социального психолога, что значительно сужает сферу применения данной категории. Такое искусственное сужение сути понятия неоправданно, т.к. социальная технология представлена в видовом многообразии.

Виды социальных технологий различаются в зависимости от того, в каких сферах общественной жизни они реализуются: экономические; управленческие; политические; социальные; технологии в духовной сфере технологии социально-психологические (именно этот вид технологий является особо значимым в рамках нашей работы). Использование понятия «социально-психологические» технологии в управлении весьма условно, поскольку понятия «социальная технология» и «психотехнология» имеют принципиальное различие.

Понятие «социальная технология» наиболее плодотворно разрабатывалось (если исходить из имеющейся русскоязычной — оригинальной и переводной — литературы) болгарскими философами и социологами Н. Стефановым и М. Марковым. Системный анализ этого понятия в отечественной философии осуществила Г. И. Иконникова, хотя еще раньше им оперировал в своих фундаментальных трудах по управлению В. Г. Афанасьев. Сегодня же социотехнология становится объектом теоретического анализа или включается в качестве компонента в частносоциологические теории.

Более широко социальную технологию можно определить как последовательность этапов социального взаимодействия, в ходе которой каждый субъект, участвующий во взаимодействии, реализует собственную управленческую стратегию по отношению к другим и формирует социальную действительность. Социальные технологии используются, в частности, в таком особом виде социальной инновационной деятельности как управленческий консалтинг.

В частном случае можно определить социальную технологию как структуру коммуникативных воздействий, которые изменяют социальные ситуации или социальные системы, что является значимым для руководителя. Другими словами, социальная технология — это предварительно определенный ряд операций, направленных на достижение некоторой цели или задачи.

Такой подход имеет место и в педагогическом менеджменте. Отметим, что отличие социотехнологии и психотехнологии друг от друга состоит именно в объектах их приложения. Психотехнология имеет своим объектом психику человека, которая рассматривается как динамическая система, обеспечивающая управление взаимодействия человека с окружающей средой. Социальная деятельность как объект социотехнологии рассматривается как система. И поэтому психотехнология и социотехнология суть две составляющие единого целого — психосоциологии управления. Психосоциология управления — это наука об управленческом общении и системе конвенциональных отношений, где участники представлены определенными профессионально-функциональными ролями. Психотехнология как управление психикой человека и социотехнология как управление социальной деятельностью человека в конечном результате имеют общую цель - управлять «человеческим фактором» в социальных организациях. Социальная деятельность как объект социотехнологии рассматривается как система. И поэтому психотехнология и социотехнология суть две составляющие единого целого — психосоциологии управления.

Система практических действий руководителя в коммуникативном аспекте представлена арсеналом психотехнологий и психотехник. Поскольку деятельность управления коммуникативна по своей сути, она предполагает взаимодействие руководителя и подчиненных, освоение этого коммуникативного инструментария целесообразно осуществлять в ходе профессиональной подготовки руководителей посредством изучения курса «Психосоциология управления» и спецкурса «Управленческое общение».

1. Батарова, Т.М. Управленческое общение. - Тольятти, ТГУ, 2007

2. Батарова, Т.М. Социально-психологические технологии управления - Москва-Тольятти, ТФ УРАО, 2011

3. Смирнов, И.В. Психотехнологии. - М., Прогресс, 1995

Особенности подготовки квалифицированных кадров для МРТ-диагностики
Федянинова Н.В., к.п.н, доцент, руководитель учебно-методического отдела НОУ ДПО «ИМКМК» fedyainova@inbox.ru

В человеческом обществе есть ряд профессий, которые являются базовыми для жизнеобеспечения самого его существования и дальнейшего развития. К таким профессиям можно отнести профессию врача, главное предназначение которого «заключается

чается в научении людей быть здоровыми и в лечении тех, кого не удалось этому научить» (Н.И. Пирогов). В настоящее время в Российской медицине делается акцент на профилактику заболеваний (здесь важная роль отводится ранней диагностике) и пропаганду здорового образа жизни. Данные ключевые направления нашли отражение в «Основных положениях стратегии охраны здоровья населения РФ на период 2013–2020 гг. и последующие годы». Очень точно заметил Сократ, что «здоровье – это еще не все, но без здоровья все – ничто». Поэтому важно, кому мы доверяем свое здоровье, насколько квалифицированным в своей области является врач, средний медицинский и обслуживающий персонал.

К передовым методам ранней диагностики заболеваний мы можем отнести магнитно-резонансную томографию (МРТ). Основными специалистами, обеспечивающими качество МРТ диагностики, являются – врач-рентгенолог, рентгенолаборант и инженер МРТ-томографа. Профессиональная и слаженная работа этих специалистов существенно влияет на постановку точного диагноза. Сам факт использования высокотехнологичного медицинского оборудования без должной подготовки соответствующего персонала не позволит выявить истинные причины заболевания. Проанализируем существующую в нашей стране систему подготовки основных специалистов для МРТ диагностики. В соответствии с квалификационными требованиями к должности врача-рентгенолога [2], имеющего право проводить МРТ диагностику, данный специалист должен иметь высшее профессиональное образование по одной из специальностей: «Лечебное дело», «Педиатрия», «Медицинская биофизика», «Медицинская кибернетика», «Стоматология» и подготовку по программам интернатуры и (или) ординатуры по специальности «Рентгенология» или профессиональную переподготовку по специальности «Рентгенология» при наличии одной из указанных в Квалификационных характеристиках медицинских специальностей.

Анализ ФГОС высшего профессионального образования по перечисленным направлениям подготовки (специальностям) показал, что в базовой части профессионального цикла дисциплин возможность изучать отдельные вопросы МРТ диагностики заложена в дисциплинах «Пропедевтика внутренних болезней, лучевая диагностика» и «Общая хирургия, лучевая диагностика». Следует заметить, что в данных дисциплинах МРТ диагностика рассматривается обзорно, как один из множества других методов лучевой диагностики. Отдельного учебного курса, изучающего возможности МРТ диагностики, как перспективного метода медицинской визуализации, в базовой части ФГОС не предусмотрено. Таким образом, учебные часы базовой части ФГОС не позволяют осуществить подготовку будущих врачей в области МРТ диагностики на должном уровне.

В учебном плане программы для интернов по специальности «040118 – Рентгенология» предусмотрена дисциплина «Методы лучевой диагностики, не связанные с рентгеновским излучением». Ограниченный объем учебного времени (8 часов), предусмотренный на ее изучение, не позволяет освоить метод МРТ диагностики на уровне самостоятельного применения в клинической практике. В учебном плане ординатуры по специальности «040118 – Рентгенология» отсутствуют в явном виде дисциплины, позволяющие изучить данный диагностический метод.

Учебный план сертификационного цикла по специальности «Рентгенология» на изучение дисциплины «Методы лучевой диагностики, не связанные с рентгеновским излучением» отводит всего 2 часа. В учебном плане переподготовки по данной специальности, рассчитанном на срок обучения 504 часа, также вопросы МРТ диагностики могут быть рассмотрены при изучении аналогичной дисциплины, на которую отводится всего 4 часа.

Таким образом, действующие нормативные образовательные документы не позволяют осуществить квалифицированную подготовку врачей-рентгенологов в области МРТ диагностики.

Анализ ФГОС среднего профессионального образования (СПО) показал отсутствие стандарта по подготовке рентгенолаборантов для МРТ. Подготовка рентгенолаборантов осуществляется в результате прохождения выпускниками медицинских колледжей/училищ (специальностей «Сестринское дело», «Лечебное дело», «Акушерское дело», «Стоматология», «Стоматология профилактическая», «Стоматология ортопедическая») сертификационных курсов специализации по «Рентгенологии». Для перечисленных базовых специальностей в ФГОС СПО не предусмотрено дисциплин, рассматривающих вопросы МРТ диагностики, сертификационный курс «Рентгенология» не имеет единой (примерной) образовательной программы. Кроме того, в учебных заведениях России, отсутствует подготовка кадров в сфере инженерно-технического обслуживания МРТ-оборудования.

Таким образом, сложившаяся система обучения не позволяет готовить не только врачей, но и рентгенолаборантов в сфере МРТ диагностики. Так же отсутствует важный сектор в данном звене – подготовка кадров в сфере инженерно-технического обслуживания МРТ-оборудования.

Тем не менее, на сегодняшний день МРТ, как перспективный метод точной и ранней диагностики, является очень востребованным в клинической практике врачей многих специальностей – терапевтов, неврологов, онкологов, травматологов, хирургов, гастроэнтерологов, гинекологов, урологов и др. При этом мы должны понимать, что МРТ-томограф является высокотехнологичным и сложным медицинским оборудованием, оснащенным специфичным программным обеспечением, на освоение которого требуется достаточно большое количество учебного времени при наличии квалифицированных преподавателей с соответствующей подготовкой и учебно-методических материалов. И тут возникает вопрос: «Кто же осуществляет подготовку специалистов для МРТ диагностики, если в действующих образовательных программах государственных образовательных учреждений отсутствует данный учебный материал?»

Основная подготовка специалистов для МРТ диагностики осуществляется на рабочем месте под руководством опытных врачей-рентгенологов и рентгенолаборантов действующих МРТ-центров и МРТ-кабинетов, инженеров компаний-производителей МРТ-оборудования. Как мы видим, здесь применяется ремесленнический субъективный подход к обучению, результаты которого невозможно оценить в отсутствии единых контрольно-измерительных материалов и нормативных требований к специалистам, осуществляющим МРТ диагностику. Уровень подготовки специалистов зависит также от ответственности медицинской организации, количества средств, которые она выделяет на подготовку и повышение квалификации своих кадров. Крупные медицинские организации достаточно серьезно подходят к подготовке специалистов данного профиля и организуют свои корпоративные центры обучения.

Меньшая доля специалистов, осуществляющих данный вид медицинской визуализации, получает теоретические знания и практические умения в результате обучения на курсах повышения квалификации. Это связано с тем, что, во-первых, на факультетах постдипломного образования в перечне предлагаемых курсов повышения квалификации практически отсутствует данная тематика, и, во-вторых, количество часов, выделяемых на освоение таких курсов (72–144 ч.), не позволяет сформировать устойчивые практические умения.

Интересным является опыт подготовки специалистов МРТ диагностики в крупном российском холдинге «МРТ Эксперт». Здесь в рамках корпоративного учебного центра в течение трех месяцев ведется обучение врачей-рентгенологов по авторской программе с использованием активных образовательных технологий, в течение полугодия осуществляется сопровождение врача-ученика опытным врачом-наставником в дистанционном режиме, в течение года осуществляется точечный контроль качества

проводимых исследований [1]. Программа подготовки рентгенлаборантов к проведению МРТ исследований также включает очное обучение для освоения теоретических знаний и основных практических умений, практику под руководством наставника для формирования навыков и самостоятельную работу с проведением периодического контроля для определения уровня обученности. Программа подготовки инженеров по обслуживанию МРТ томографа предполагает меньшее количество учебных часов на изучение теоретического материала с выделением большей доли учебного времени на формирование практических умений. Большую роль в подготовке данных специалистов играет использование в обучении элементов e-learning (видеолекции, мультимедийные презентации, электронные тренажеры). Сотрудничество нашего «Института повышения квалификации медицинских кадров» с данной компанией позволило создать ряд практикоориентированных образовательных программ повышения квалификации для врачей общей практики и узкой специализации. Достигнутые результаты по организации обучения медицинских кадров были представлены в докладах на VIII Всероссийском национальном конгрессе лучевых диагностов и терапевтов «Радиология-2014».

В то же время необходимо отметить, что далеко не каждая медицинская организация может позволить себе организовать серьезное корпоративное обучение. Поэтому в отсутствии единого стандарта подготовки, квалификационных требований к специалистам МРТ диагностики мы не можем быть уверены в высокой квалификации медицинских кадров, проводящих диагностическое исследование. Решение данной проблемы видится в ведении новых должностей специалистов, связанных с данным видом диагностики (например, врач-МРТ, МРТ-технолог, инженер МРТ-установки), и внесения соответствующих дополнений и корректировок в «Квалификационные характеристики должностей работников в сфере здравоохранения», разработке типовых образовательных программ переподготовки, введения элективных курсов и курсов по выбору студента для изучения этого метода визуализации в учебные планы высших медицинских учреждений.

1. Коробов А.В., Пасечная В.Г., Федяинова Н.В. Опыт применения педагогических образовательных технологий в профессиональной подготовке врачей МРТ диагностики // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии / Сб. ст. по материалам XXXIX междунар. науч.-практ. конф. Часть II. - №4 (39). - Новосибирск: Изд. "СибАК", 2014. - С. 54-62.

2. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 23 июля 2010 г. № 541н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников в сфере здравоохранения"».

РАЗДЕЛ 3. РОЛЬ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ "ШКОЛА-ВУЗ" В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Реализация принципов сетевого взаимодействия в условиях непрерывного образования

Осипова Ольга Петровна, д.п.н., профессор кафедры управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, email: op.osipova@mpgu.edu

Анализируя теорию и практику современного непрерывного образования приходится констатировать, что в настоящее время сетевое взаимодействие работников образования выходит на совершенно новый виток развития и является одним из мощных ресурсов непрерывного образования.

В мировой практике понятие «непрерывное образование» выражается большим количеством терминов, среди которых: «продолжающееся образование» (continuing education), пожизненное образование (lifelong education), перманентное образование (permanent education), дальнейшее образование (weiterbildung) и т.д. К понятию «непрерывное образование» тесно примыкает «возобновляющееся образование» (resurgent education), означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, оторванной от трудовой деятельности, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом работой.

По мнению В.М. Монахова, процесс непрерывного образования необходимо дополнить различными формами параллельного образования [3, с.11]. Такой формой может выступать сетевое взаимодействие всех участников образовательного процесса, которое обобщает в себе прогрессивные стороны классического образования с современными инновационными информационно-коммуникационными технологиями и в значительной мере является эффективной дополнительной формой получения образования. Сетевое взаимодействие нами понимается как система горизонтальных и вертикальных связей, позволяющая разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования; как система, обеспечивающая доступность и вариативность качественного образования для обучающихся, гарантирующая открытость образовательных организаций в условиях информатизации общества.

Структура сетевого взаимодействия может складываться из множества микросообществ, микроассоциаций и объединений с участием персоналий, различающихся спецификой содержания в своей деятельности [2]. Сетевое взаимодействие позволяет усиливать ресурс любого инновационного учреждения за счет ресурсов других учреждений. Кроме этого, данное взаимодействие помогает найти прецеденты, получить экспертизу собственных разработок, расширить перечень образовательных услуг для студентов, школьников и работников образования, в том числе, посредством реализации образовательных программ в сетевой форме. Следовательно, сетевое взаимодействие позволяет продвигать продукты инновационной деятельности на рынок образовательных услуг и, таким образом, получать дополнительное финансирование. В то же время приходится констатировать, что эффективным данное взаимодействие будет в том случае, если взаимодействие является результатом проектного замысла, удерживается общей проблематикой и интересами всех членов сообщества, когда участники согласовывают механизмы и схемы взаимодействия, договариваются о результатах деятельности и др.

Поскольку становление и развитие педагога может и должно происходить в условиях сетевого взаимодействия, далее постараемся проанализировать составную проблему сетевого взаимодействия в условиях непрерывного образования, а именно – сетевую методическую поддержку работникам образования.

Сетевая методическая поддержка работнику образования определяется нами как виртуальная среда, в которой любой обучающийся может взаимодействовать с другим обучающимся или ресурсом любого образовательного учреждения по вопросам совместной работы в рамках решения задач профессионально-личностного развития, формирования и развития ИКТ-компетентности, приобретения опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности, в том числе и с помощью информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий. Следовательно, это могут быть: обмен идеями, создание нового интеллектуального продукта; обеспечение методической поддержки разработки и внедрения цифровых образовательных ресурсов и инструментов в педагогическую практику; обмен опытом в области применения новых педагогических технологий; создание единого информа-

ционного образовательного пространства для работников образования, школьников и студентов; формирование и развитие виртуальных методических объединений работников образования по их профессиональным интересам, профессиональным достижениям и затруднениям и др.

Сетевая методическая поддержка работнику образования может строиться на следующих принципах: **принцип комплексности**, который предполагает направленность методической поддержки как на повышение эффективности деятельности работника образования по обучению, воспитанию и развитию учащихся, так и на деятельность, обеспечивающую профессионально-личностное развитие самого обучающегося в условиях непрерывного образования с использованием информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий; **принцип клиент-центрированности**, который определяет индивидуальность методической поддержки, которая выражается в опоре при её построении и реализации на существующие у слушателя конкретные профессионально-личностные затруднения, возможности и ограничения в его профессиональной деятельности; **принцип сетевости**, который обеспечивает приоритет свободного и равноправного предъявления участниками образовательного процесса своих методических и образовательных ресурсов, их использование в качестве сетевых ресурсов, а также равноправное взаимодействие между субъектами обучения; **принцип распределённости**, который предполагает упорядочение, разделение методической поддержки среди субъектов, её оказывающих (в зависимости от уровня в системе обучения – это уровень образовательного учреждения, уровень муниципальной системы образования, региональный и федеральный уровни) и субъектов-благополучателей методической поддержки (в зависимости от характера профессиональных затруднений и перспектив профессионально-личностного развития) – слушателей [1].

Кроме этого, приходится констатировать, что оказание сетевой методической поддержки работникам образования в межкурсовой период с использованием дистанционных образовательных технологий, рассматривается нами как дополнительная возможность для приведения деятельности учреждений повышения квалификации, муниципальных, региональных и федеральных систем образования в соответствие с тенденциями, характеризующими современное образование (к числу которых относится его открытость, доступность, поддерживаемая инициативностью самих субъектов образования), а также в рамках исполнения Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Особенностью сетевой методической поддержки работнику образования в межкурсовой период является также то, что она проходит без отрыва от профессионально-педагогической деятельности. Многие исследователи рассматривают сетевую методическую поддержку как повышение квалификации и соотносят с самообразованием. По нашему мнению, обуславливается это, прежде всего, тем, что этот вид обучения предполагает:

- поиск и освоение социального опыта в соответствии с индивидуальными целями самообразования; оперативное удовлетворение насущных образовательных потребностей (В.А. Беликов, Д.Ф. Ильясев, В.А. Сластенин [8], Г.Н. Сериков [7], Т.И. Шамова и др.);
- возможность непрерывного роста образованности обучаемого (А.Я. Айзенберг, Ю.К. Бабанский, В.Б. Бондаревский, А.Н. Джуринский, В.С. Ильин, А.И. Кочетов, С.В. Кульневич и др.);
- самостоятельное выстраивание индивидуальной траектории обучения; развитие и самосовершенствование деятельностных способностей (Л.Л. Кондратьев, Б.Г. Анань-

ев, Л.С. Выготский, Т.В. Габай, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова);

- использование информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий в системе обучения (Д.А. Богданова, М.Ю. Бухаркина, Л.Н. Горбунова, Е.И. Дмитриева, Д.Ш. Матрос, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.М. Семибратов [6], А.А. Федосеев, D. Knapzik, D. Young и др.).

В Европейском сообществе сетевое взаимодействие педагогов разных стран организовано через форумы и конференции, заявленные на целом ряде порталов. Интерес представляет так называемый Открытый класс рабочих групп (Open Classroom Working Group). Это виртуальное объединение европейских педагогов – ученых, экспертов, учителей школ, возникшее в 1998 году. Его цель – обобщать результаты работы национальных и региональных конференций, методических объединений учителей, исследований в области педагогики, чтобы общими усилиями составить четкое представление о школе будущего, новых технологиях, новых формах (в том числе и дистанционных) обучения. Данное обстоятельство является важным для проектирования дальнейшего образования педагога и, в конечном счете, для его профессионально-личностного развития.

Анализ образовательных порталов и сайтов, выполненный нами с целью обнаружения «следов» сетевой методической поддержки в межкурсовой период позволяет сделать вывод о том, что данная поддержка работникам образования присутствует на консультационных линиях ряда порталов и официальных сайтов учреждений системы дополнительного профессионального образования (далее ДПО). Сетевая методическая поддержка, осуществляемая на сайтах учреждений ДПО, происходит в институциональных рамках дополнительного профессионального педагогического образования, с учетом его задач и в значительной мере осуществляется специалистами системы повышения квалификации [5].

На региональном уровне удачным примером информационного ресурса может служить Виртуальный методический кабинет (расположен на официальном сайте образовательного учреждения по адресу: <http://www.ipk74.ru/content/blogsection/28/149/>) – целями и задачами создания которого является расширение спектра образовательных услуг и обеспечение их качества в соответствии с современными тенденциями государственной образовательной политики и образовательными потребностями работников образования на основе использования информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий; создание системы оказания сетевой методической поддержки в межкурсовой период, способствующей повышению общей педагогической и информационной культуры работников образования в рамках единого информационно-образовательного пространства. Содержательным наполнением данного информационного ресурса занимаются как профессорско-преподавательский состав ЧИППКРО, так и работники образования Челябинской области (победители профессиональных конкурсов, участники конференций, работники муниципальных методических служб, сотрудники управлений образованием и др.). Нормативно деятельность информационного ресурса определена разработанным документом «Положение о виртуальном методическом кабинете».

В России на сегодняшний день положительными примерами использования европейского опыта сетевого взаимодействия в межкурсовой период являются сайты «Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества» по адресу: <http://www.openclass.ru/>, «Сеть творческих учителей» по адресу: <http://it-n.ru/>, Портал информационной поддержки руководителей образовательных учреждений по адресу: <http://www.menobr.ru/> и др. С помощью данных сетевых ресурсов стимулируется сетевая образовательная деятельность работников образования: экспертно-

аналитическая (оценка педагогических разработок и образовательных услуг, анализ информационных ресурсов, аннотирование учебных пособий); консультативная (обмен педагогическим опытом, получение и оказание консультативной помощи); проектная (разработка и создание сетевых проектов, участие в конкурсе проектов, разработка мастер-классов, открытых уроков); учебная (проведение и участие в мастер-классах, обсуждение проблемных вопросов); научно-методическая (научно-методические дискуссии, создание дидактических и методических материалов) и др.

Таким образом, сетевую методическую поддержку работнику образования в межкурсовой период будем рассматривать как систему методов, способов, средств и форм дальнейшего освоения слушателем теоретических аспектов и способов деятельности, а также эффективного применения их в профессиональной деятельности на уровне образовательного учреждения, на уровне муниципальной, региональной и федеральной систем образования [4].

В основе реализации сетевой методической поддержки работнику образования в межкурсовой период лежит построение индивидуальной траектории обучения, которая наиболее полно отвечает возможностям реализации профессиональных интересов работников образования и профессионально-личностного развития. Таким образом, формируются проблемные курсы, временные творческие коллективы, иные сетевые сообщества, которые совместно решают проблему, как в теоретических, так и в практических плоскостях.

1. Горбунова, Л.Н. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Информатика и образование. – 2004. – № 7. – С. 91-95.

2. Злобина, А.К. Сетевая организация муниципальной методической службы как форма повышения профессиональной компетентности заместителей директоров общеобразовательных учреждений / А.К. Злобина, Е.В. Василевская // Методист. – 2008. – № 2. – С. 36-38.

3. Монахов, В.М. Проектирование современной модели дистанционного образования [Текст] / В.М. Монахов // Педагогика. – 2004. – №6. – С.11-20.

4. Осипова, О.П. Нормативно-правовое и организационное обеспечение повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионально-педагогического образования / О.П. Осипова // Открытое и дистанционное образование. – Томск, 2009. – № 4 (36). – С. 9-15.

5. Осипова, О.П. Сетевая методическая поддержка педагога в системе повышения квалификации // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №1. – С.69-71.

6. Семибратов, А.М. Консультирование – образовательный ресурс повышения квалификации педагогов (в рамках курсовой подготовки учителей по программе дополнительного профессионального образования «раннее обучение информатике») http://ito.edu.ru/sp/sp/sp-0-2009_02_10.html

7. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

8. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

Исследовательская деятельность научно-образовательных площадок МПГУ как ресурс профессионального развития педагогов

Чечелева Вера Николаевна, кандидат филологических наук, начальник отдела организационно-методического обеспечения социально-образовательных проектов

Управления профессиональной ориентации и содействия трудоустройству, ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: vn.checheleva@m.mpgu.edu

Одним из ключевых направлений деятельности Московского педагогического государственного университета (МПГУ) традиционно являлось многоаспектное продуктивное взаимодействие со школами. С 2008 года это направление обогатилось созданием на базе общеобразовательных учреждений экспериментальных площадок МПГУ, в 2012 году в ключе системных изменений в сфере образования переименованных в научно-образовательные площадки. На сегодня в данной работе принимают участие образовательные организации 10 регионов России (Москва, Московская, Калужская, Рязанская, Саратовская, Ярославская, Калининградская, Свердловская области, Красноярский край, Республика Саха (Якутия)).

Сущность деятельности научно-образовательных площадок заключается в проведении совместных научно-практических исследований кафедр университета и педагогических коллективов общеобразовательных организаций, которые проводятся под руководством научных руководителей по научным темам в ключе приоритетных направлений: Новые организационные механизмы в образовании. Информационные технологии в образовании. Новое качество и новое содержание образования. Новые модели организации повышения квалификации педагогических и управленческих кадров в сфере образования. 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 – МПГУ и школы. 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 получить 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. Для них научные руководители в рамках плана организации работы проводят проблемные творческие семинары, мастер-классы, консультации. Например, традиционно особым успехом пользуются темы организации системы внутришкольного управления, проектной деятельности учащихся, реализации ФГОС, применения дистанционных образовательных технологий и многие другие. Отмечаем, что в подготовке и проведении подобных мероприятий активное участие принимают учителя школ – научно-образовательных площадок, которые имеют прекрасную возможность поделиться накопленным опытом по заявленным проблемам.

Также учителя участвуют в заседаниях кафедр, где совместно с учеными МПГУ обсуждается ход их диссертационных исследований. Так, одним из основных результатов работы научно-образовательных площадок можно считать повышение научного уровня учителей – защиту ими кандидатских и магистерских диссертаций. При этом важно, что практические результаты выполненных работ активно внедряются в образовательную систему организации, становясь, например, важной частью образовательной программы, учебно-методического, дидактического обеспечения образовательного процесса и другое.

В МПГУ действует Научно-методический совет научно-образовательных площадок, в задачи которого входит координация их деятельности, обобщение продуктов и результатов работы, а также перспективное планирование. Необходимо отметить, что в состав данного совета входят не только научные руководители площадок и предста-

вители руководства МПГУ, но и директора, учителя школ – научно-образовательных площадок. Так, организуется особое пространство для продуктивного обсуждения и решения актуальных проблем, стоящих перед системой образования.

Таким образом, в МПГУ создана и функционирует система деятельности научно-образовательных площадок, обладающая в том числе потенциалом профессионального развития педагогов.

Взаимодействие университетских комплексов со школами для целей инновационного развития экономики (на примере Центра консалтинга в инновационной сфере МГУПС (МИИТ))

Тарасова Валентина Николаевна, доктор исторических наук, профессор, ведущий кафедрой «Инновационные технологии», ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)», г. Москва, e-mail: tarasovavn@mail.ru;

Федотова Марина Александровна, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Инновационные технологии», ФГБОУ ВПО МИИТ, e-mail: fedotova-ma@yandex.ru

Одним из основных направлений деятельности современных университетов является содействие проведению взятого в России политического курса на инновационное развитие и повышению конкурентоспособности соответствующих регионов через создание научно-технических разработок и выработку инновационных решений, их коммерциализацию и внедрение в реальные сектора экономики регионов и страны в целом. Непосредственно производителями наукоёмкой продукции могут в настоящий момент выступать малые инновационные предприятия (МИП), созданные при вузе.

С другой стороны, наиболее успешной и признанной в мире формой взаимодействия и участия университетов в развитии инновационной экономики является предложенная профессором стэнфордского университета Генри Ицковичем концепция «Тройной спирали» [2,4]. Модель предполагает тесное взаимодействие бизнеса и университетов при неотъемлемой роли государства, влияние которого ощутимо в любой сфере, особенно в России.

Идея модели, предлагаемой Ицковичем, в сближении указанных институциональных сфер и даже частичном перекрытии друг друга. Так, отмечается, что «каждая институциональная сфера выполняет свои институциональные функции. Именно там, где институциональные сферы частично перекрывают друг друга, встречаются люди и генерируются новые идеи: так появляются инновации. Таким образом, подобная модель становится сбалансированной. Институциональные сферы выполняют свои традиционные роли, но также приобретают новые функции» [2,3].

За последние 50-70 лет, университеты трансформируют свои функции и, кроме непосредственно образовательных, выполняют следующие:

- Создание новых знаний (например, в рамках лабораторных работ, которые имели перед собой значимые перспективы). Наблюдалось в XX веке.

- Способствуют созданию новых предприятий (пример, Гарвардский университет и Массачусетский технологический институт, на основе которых были созданы компании по производству научно-исследовательского оборудования и инструментов, поскольку для производства оборудования, изобретенного в этих университетах, потребовалось участие специальных предприятий). Наблюдалось с середины XX века.

- Участие университета совместно с бизнесом и государством в развитии экономики региона и/или отрасли (например, за счет развития специфического ресурса в регионе или за счет особого изобретения, которое является результатом исследовательской деятельности университета). Активнее наблюдается с последней четверти XX века.

- Смещение акцентов в образовании к групповому принципу работы (пример, университетские инкубаторы, которые нацелены на коммерциализацию результатов университетских научных исследований и на организации, работающие в традиционных отраслях). Конец XX – начало XXI века и по сегодняшний день.

- Формирование человеческих ресурсов нового типа, в том числе, за счет формирования общекультурных компетенции необходимых в процессе глобализации мира в сочетании с сохранении пластов традиционных культур (например, модель Novum Trivium включает три части: изучение дисциплин специализации, инноватику и предпринимательство, иностранные языки и общекультурные компетенции, что позволяет использовать полученные знания в комплексе). Конец XX – начало XXI века и по сегодняшний день.

При этом университеты, как сложные образовательные и научно-производственные комплексы, должны включать в себя творческие коллективы, коммерческие компании, различные общественные, профессиональные и региональные/территориальные объединения и др. Именно такие форматы взаимодействия способствуют экономическому развитию и формированию человеческих ресурсов нового типа.

Подобные процессы модернизируют традиционный процесс обучения и превращают университеты в сложные образовательные, исследовательские и научно-производственные комплексы.

Указанные выше аспекты и концепция профессора Ицковича делает акцент на взаимодействие «государство-университет-бизнес». При этом не раскрывается в полной мере важность взаимодействия «университет-школа», которая особенно значима в России, поскольку формирует основу указанного выше тройного взаимодействия. Современные образовательные структуры строятся на взаимодействии вузов («горизонталь образования») и на взаимодействии разноуровневых учреждений – школа, вуз, творческие мастерские и пр. («вертикаль образования»). Сегодня мы наблюдаем процесс объединения вузов, как элемент изменения «горизонталей». Что касается «образовательной вертикали», то здесь важно находить и развивать различные формы взаимодействия.

Рассмотрим возможные формы и результаты взаимодействия «вуз-школа» во взаимосвязи с теми функциями, которые должен выполнять современный университет:

- Создание новых знаний: первоначальное вовлечение школьников в научную работу, формирование интереса к исследовательской работе на базе университетских лабораторий, первичная профориентация [1].

- Участие университета совместно с бизнесом и государством в развитии экономики региона и/или отрасли: формирование возможностей для молодых людей «найти себя» и быть востребованным в данном регионе/отрасли, в том числе, за счет знакомства с особенностями и возможностями данного региона/отрасли на базе вуза, первичная профориентация.

- Смещение акцентов в образовании к групповому принципу работы: знакомство школьников с работой университетских инкубаторов, формирование навыков командной работы при участии в проектах, попытки создания школьниками собственных проектов и участие в конкурсах, как в инновационных, так и в традиционных отраслях.

- Формирование человеческих ресурсов нового типа: школьники получают первоначальные знания по специальным университетским дисциплинам, знакомятся с основами инноватики и предпринимательства, общаются на базе университета с представителями разных культур и поколений и, в целом, начинают понимать какой комплекс знаний (компетенций) необходим в современном мире.

Далее в статье описан опыт подобного взаимодействия на примере малого инновационного предприятия (МИП) ООО «Центр консалтинга в инновационной сфере» (ООО «ЦКВИС»).

ООО «ЦКВИС» - это МИП, учрежденное Московским государственным университетом путей сообщения МГУПС (МИИТ), некоммерческим партнерством «Объединение производителей железнодорожной техники» и профессорами кафедры «Инновационные технологии» МГУПС (МИИТ) в 2010 г. В своей деятельности оно ставит своей целью проведение исследований в инновационной сфере, в том числе по коммерциализации результатов НИОКР и их трансферу в промышленность.

Для удешевления процесса создания опытных образцов научно-технических разработок и ускорения их продвижения из «долины смерти» (понятие из жизненного цикла инноваций, характеризующее этап процесса разработки, когда для ее последующей успешной реализации требуются рискованные инвестиции) в реальные сектора экономики были созданы технологии цифрового производства. К ним относятся 3D-моделирование, сканирование, выращивание прототипов из пластика.

В 2013 г. ООО «Центр консалтинга в инновационной сфере» получило на конкурсной основе субсидию Департамента науки, промышленной политики и предпринимательства Правительства г. Москвы на приобретение высокотехнологичного оборудования и программного обеспечения по 3D-моделированию, сканированию и прототипированию, а также токарного, фрезерного станка и станка лазерной резки с ЧПУ для создания Центра прототипирования МИИТ с целью развития молодежного инновационного творчества.

Центр прототипирования МИИТ, как структурное подразделение ООО «ЦКВИС», видит своим приоритетным направлением привлечение учащихся школ Москвы к научно-техническому творчеству в рамках проведения профориентационной деятельности с целью получения ими в дальнейшем естественнонаучного и технического образования для работы в реальных секторах экономики.

Для подготовки педагогов по цифровому производству ООО «ЦКВИС» обучил студентов 3-4 курса направления «Инноватика» МГУПС (МИИТ) основам 3D-моделирования, сканирования и прототипирования за счет бюджетной субсидии Правительства Москвы и привлек их на работу в компанию на должность техников. Из 26 школ, имеющих договора с МГУПС (МИИТ) по профориентационной работе и получивших приглашение на экскурсии в Центр прототипирования МИИТ, откликнулись 12 средних учебных заведений Москвы. В итоге для 263 учащихся школ были организованы разовые мероприятия, в ходе которых студенты рассказали учащимся школ о различных обучающих программах в объеме 20 часов. Они были посвящены моделированию на примере 3D-MAX, сканированию на 3D-сканере Range Vision, прототипированию из пластика на 3D-принтерах MaketBot Replicator 2x Experimental, MaketBot Replicator DESKTOP и Leapfrog Creatr 2 heads по технологии напыления, выращиванию порошкообразных прототипов по технологии спекания на Blue Printer SHS; работе на станках с ЧПУ, электротехнике, робототехнике и др.

За ноябрь-декабрь 2014 г. сотрудники Центра прототипирования МИИТ обучили 12 групп школьников 8-10-х классов по четырем программам: Основы 3D-моделирования (6 групп) и по одной группе по темам: Основы работы на станках с ЧПУ, Электротехника и 3D-анимация. Численность каждой группы определялась количеством рабочих мест Центра, ограниченных восемью моноблоками.

Основы 3D-моделирования преподавались учащимся школ на основе программы 3D-MAX. Школьники ознакомились с интерфейсом, основными вкладками командной панели, вкладками Create-группа Geometry-подгруппы Standard and Extended Primitives, Create-группа Shapes, AEC Extended, Patch, научились задавать параметры и определять положения объектов (select and move, rotate, scale). Учащимися были

выполнены практические задания по созданию таких простейших форм и несложных моделей, как построение заготовок для самолета, шахматной доски, сцены «дом, окна и двери, лестницы», насадки пылесоса, кривой для вазы, объемного текста и др. с использованием модификаторов Patch/Spline editing-cross section, surface, lathe; Mesh editing-extrude.

Процесс редактирования объектов и подобъектов рассматривался на примере вкладки Modify и ее командной панели с освоением понятий editable mesh, editable poly, editable spline. Выполнение практических заданий велось с помощью таких моделей, как самолет, пешка, осьминог, а также ландшафт. Последний объект выполнялся с помощью модификатора Modifiers – Parametric deformers – Noise и Displace.

Составные объекты изучались на вкладке Create-группа Geometry-подгруппы Compound Object и выполнении практических заданий по построению фонтана и острова с деревьями.

Работа с материалом, светом и камерами проводилась на редакторе материалов (Material editor) и выполнении практических заданий по созданию поверхности для шахматной доски с эффектом зеркальной поверхности, звездного неба и луны, с изучением понятия и порядка создания текстур, способов их наложения на объекты, а также способов освещения сцены.

Тема анимации включала способы создания и использования вспомогательных объектов, визуализации и ее настройки, а также практические задания по перемещению и повороту объектов на примере солнечной системы, движению и изменению траектории самолета вдоль заданной траектории и др.

Учебный курс по основам работы на станках с ЧПУ состоял из разделов, посвященных изучению их внутреннего устройства и управляющих программ, понимания концепции векторной графики, в том числе создания объектов с заданными размерами, редактирования траекторий, экспорта чертежей в другие форматы и т. д.

Программа по электротехнике включала темы, раскрывающие типы электрических машин, основы работы электрических двигателей, автоматические и микропроцессорные системы управления и их классификацию, управляющие структуры и типы данных среды разработки инженерных приложений LabVIEW и др.

Для трех групп учащихся 3-6-х классов был организован начальный кружок по робототехнике в объеме 10 часов. Его цель - внедрение в среду начальных и средних классов представлений об инженерно-техническом творчестве как о престижной сфере деятельности, способствующей эффективной реализации личностных жизненных стратегий, формирование, в конечном счете, слоя молодых инноваторов – молодой технической элиты.

На нем изучались общая концепция построения электронных устройств Lego, опыт владения блоком EV3, программная среда lego mindstorm, устройства с двигателями; палитры «Действие», «Датчики», «Управление операторами», «Операции с данными», «Продвинутая» для создания сложного электронно-механического устройства и др. Это способствовало развитию творческих способностей и логическому мышлению детей, формированию творческой личности с установкой на активное самообразование, ранней ориентации на инновационные технологии и методы организации практической деятельности в сферах общей кибернетики и роботостроения, формированию навыков современного организационно-экономического мышления, обеспечивающих социальную адаптацию; приобретению навыков коллективного и конкурентного труда, организации разработок технико-технологических проектов, формированию умения достаточно самостоятельно решать технические задачи в процессе конструирования моделей (планирование предстоящих действий, самоконтроль, умение применять полученные знания, приемы и опыт в конструировании и т.

д.), стимулированию смекалки детей, находчивости, изобретательности и устойчивому интересу к поисковой творческой деятельности.

Продвинутый курс по робототехнике, начатый в Центре прототипирования МИИТ для учащихся школ с января 2015 г. и рассчитанный на три месяца, предполагает знание правил техники безопасной работы с механическими устройствами, основных компонентов роботизированных программно-управляемых устройств; конструктивных особенностей различных моделей, сооружений и механизмов; компьютерной среды визуального программирования роботов и визуального 3D моделирования Lego Digital Designer, виды подвижных и неподвижных соединений в конструкторе, основные приемы конструирования роботов и управляемых устройств.

Учащиеся должны самостоятельно решать технические задачи в процессе конструирования роботов (планирование предстоящих действий, самоконтроль, применять полученные знания, приемы и опыт конструирования с использованием специальных элементов и других объектов и т.д.); создавать реально действующие модели роботов при помощи специальных элементов по разработанной схеме и собственному замыслу, создавать программы на компьютере для различных роботизированных устройств, корректировать программы при необходимости, создавать действующие модели роботов на основе конструктора Lego Mindstorms.

В экскурсиях по Центру прототипирования МИИТ участвовали учащиеся школ №№ 1236, 1007, 1679, 1414, 916, 222, 235, а также гимназии МИИТ. На обучающих программах по 3D-моделированию учились учащиеся школ №№ 1574, 222, 916, 235, 222, 1414, 806; 3D-анимации - № 1574; работе на фрезерном станке - №№ 1414, 916; электротехнике - №№ 222, 916; в кружке по робототехнике - №№ 222, 1414, 916. Практический опыт взаимодействия «вуз-школа» позволяет увидеть как преимущества, так и недостатки, устранение которых позволяет нам развивать образовательную среду.

В завершение статьи укажем минимальные положительные результаты, которые явно прослеживаются на данном практическом опыте: школьники ряда московских школ познакомились с основами 3D моделирования и робототехники, познакомились с вузом (МГУПС (МИИТ)) и узнали о возможностях, которые создает вуз для профессионального становления; поучаствовали в совместной групповой работе; взаимодействие позволило выявить школьников, которые решили продолжить изучение робототехники и моделирования и рассматривают эти знания как часть своей будущей профессиональной деятельности. Данный опыт взаимодействия «вуз-школа» позволяет говорить о формировании базы развития инновационной экономики России в образовательной среде.

1. Зотова Н.Н., Федотова М.А., Шевырев А.В. Раннее профессиональное самоопределение и проектное управление в школе как основа выбора профориентации // Вестник Университета. Государственный университет управления. – 2014. - №14. – с. 305-312.

2. Ицкович Г. Модель тройной спирали // Инновационная Россия – 2011. – № 4. [Электронный ресурс] // innov.etu.ru [сайт]. URL: <http://innov.etu.ru/innov/archive.nsf/0d592545e5d69ff3e32568fe00319ec1/b769d964bd0939f844257940006098cf?OpenDocument> (дата обращения: 17.11.2014).

3. Расширяя горизонты. Тенденции в области управления персоналом 2013— Международное издание [Электронный ресурс] // HR-портал: [сайт]. URL: http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Russia/Local%20Assets/Documents/Consulting/Tendencii_v_oblasti_upravleniya_personalom.pdf (дата обращения: 05.08.2014).

4. Тройная спираль профессора Генри Ицковица // Известия — 13 января 2011. [Электронный ресурс] // Известия (сайт газеты): [сайт]. URL: <http://izvestia.ru/news/370024> (дата обращения: 17.11.2014).

Университеты в условиях рынка

Гуськова Светлана Константиновна, к.п.н, доцент кафедры управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: sguskova@mail.ru

Институты образования на рубеже тысячелетий претерпевают значительные изменения. Растущая коммерциализация образовательных услуг заставляют по-новому осмысливать механизмы функционирования системы образования и роль учреждений образования. Важным фактором развития рынка образовательных услуг в России является изменение финансовых основ его функционирования, все больше определяемых в настоящее время рыночными механизмами формирования спроса. Университеты утрачивают статус «храмов познания», их деятельность становится все более прагматично ориентированной, маркетизированной[5]. Маркетизация трансформирует высшее образование в мировом масштабе. Эта тенденция будет усиливаться, поскольку государственное финансирование высшего образования во всем мире сокращается[1].

В системе образования России сложилась ситуация, когда вузы вынуждены существовать в условиях жесткой конкуренции. Борьба за абитуриента (особенно в крупных городах) приобретает особую актуальность в свете «демографической ямы», из-за которой уже начиная с 2008 года число выпускников школ резко снизилось, что привело к обострению конкуренции между вузами, включая слияния и поглощения. В ряде регионов ректораты университетов, предвидя этот процесс, уже начали активно разворачивать целенаправленные наступательные кампании, вовлекая в них гимназии и лицеи с целью подготовки абитуриентов для себя, создавая новые ассоциации – университетские округа, в рамках которых под патронатом попечительских советов делаются попытки достичь сбалансированной координации работы различных вузов с их филиалами, лицеями и гимназиями.

Императив инновационного развития России ставит, как одну из ключевых, задачу подъема образования, так как у России сегодня есть реальный риск – инвестировать большие средства в воспроизводство образования вчерашнего дня. Мы сегодня наблюдаем такие тенденции, как: снижение качества образования, которое не соответствует потребностям экономики; рост доли слабых преподавателей, из-за чего высшая школа не производит инноваций и инноваторов, и потому происходит снижение конкурентоспособности отечественных специалистов на глобальном рынке. Однако именно образование как система формирования интеллектуального капитала нации и как одна из главных сфер производства инноваций создает базовые условия для быстрого роста рынков на основе быстрого обновления технологий и продуктов. Образование выступает первым звеном инновационной цепочки «образование – исследование – венчурные проекты – массовое освоение инноваций»[2].

Для университетов всего мира наступила тревожная эпоха. В сложных, неопределенных условиях, которые существуют теперь повсеместно, никто не может сказать с уверенностью, что ждет университеты в XXI веке. Запросы студентов постоянно растут. Все больше людей самого разного возраста приходят в университеты и колледжи, стремясь получить самое разное и современное образование по множеству разнообразных предметов и обновленных образовательных программ. Наукоемкие компании в экономике и обществе создают растущий и быстро меняющийся рынок профессионального труда, для которого университеты должны готовить компетентных специалистов. От университетов сегодня требуют так много, что традиционные подходы оказываются недостаточными. Университеты должны давать более адекватный ответ на изменения, происходящие во внешнем мире. Университетам необходимо постоянно учиться, экспериментировать, что позволит «нащупать» пути в будущее [1].

Происходящая в мире глобализация способствует увеличению числа потенциальных студентов, которые «занимаются шопингом» по всему миру, выбирая лучшие для себя предложения услуг высшего образования. Точно так же, как маркетинговая преобразовала за последние 30 лет целые секторы экономики, она сейчас трансформирует высшее образование, причем не только в отдельных странах, но и в мировом масштабе [1]. Итак, сочетание маркетинговой – превращения студента в потребителя, который диктует свои условия, и возникновения множества альтернативных университетам возможностей для талантливых студентов – и глобализации приведет к тому, что университеты больше не будут ограничиваться рамками национальных систем образования и национального рынка труда, а окажутся частью глобальных структур, а, значит, будут сопоставлять свои достижения с мировыми, а также сотрудничать и конкурировать со своими.

Сегодня под действием растущих и пересекающихся запросов университетам приходится менять свои учебные планы и преподавательский состав, а также модернизировать материальную базу и оборудование, все более дорогостоящие, и делать это нужно гораздо быстрее, чем прежде [1]. Давление конкуренции на университеты сейчас сильнее, чем когда бы то ни было, не только потому, что соперничество стало глобальным, но и потому, что появляются новые игроки на рынке образования. К середине XX века в развитых странах формируются мощные конкуренты образования, которые начинают вытеснять институты образования, более эффективно выполняющие те же общественные функции. Это привело к кризису институтов образования в глобальном масштабе, а именно:

- формирование ценностей, жизненных и потребительских установок перехвачено киноиндустрией, телевидением и рекламой;
- распространителями знаний и информации становятся СМИ и Интернет;
- генератором и реализатором новых идей в современном мире является инновационный бизнес, в этом качестве он более мобилен и продуктивен по сравнению с университетами;
- воспроизводство стилей жизни, генерация социокультурных проектов успешно осуществляются через неформальные сообщества, социальные сети, активно использующие современные средства телекоммуникации.

Такие корпорации, как организатор курсов MOOCs, компания Coursera, сайт GeneralAssembly, на котором обучают отдельным навыкам, и консалтинговые агентства, занимающиеся развитием личности и проведением самых актуальных исследований, представляют альтернативу тем или иным функциям традиционного университета [1]. Появляются новые поставщики образовательных услуг, делающие упор на практику и наставничество. Частично произошло и усиливается перераспределение общественных ресурсов (бюджетных и внебюджетных финансовых потоков) в другие сферы, конкурирующие со сферой образования [7]. Талантливые выпускники университетов чаще выбирают не академическую карьеру, а инновационный бизнес; государство в качестве проводника идеологии использует СМИ (мобильный и емкий канал, дающий выход на все возрастные группы населения), а не систему образования; ресурс времени и внимания молодежи захвачен Интернетом, сетевыми сообществами [6].

Ключевой вызов высшему образованию на рубеже столетий заключается во вторжении новых игроков на поле общественных потребностей, которые ранее удовлетворялись за счет деятельности институтов образования. При этом новые игроки во многих случаях оказались очень эффективными, мобильными, четко реагирующими на запросы разных групп общества.

Сейчас нужны граждане, способные и готовые учиться и переучиваться на протяжении всей жизни. Нужны «компетентные работники», «трансфессионалы» (термин

предложен О. И. Генисаретским), обладатели гибкой специальности. Надо готовить руководителей, преподавателей, способных нести ответственность за себя, за окружающих, за мир вокруг. И подготовка таких граждан – задача университетов [1].

Развитые страны вступают в новую фазу общественного развития – постиндустриальное (когнитивное) общество. В условиях глобализации этот процесс влияет на все страны мира. Социально-антропологический проект «Просвещение-1» (Человек знающий, «Учить всех всему») в странах, завершивших индустриализацию, исчерпан; связанные с ним образовательные практики утратили актуальность.

Текущая ситуация высшей школы в России характеризуется ситуацией глубокой трансформации в условиях фундаментальных внешних изменений и серьезных внутренних противоречий. В подобных условиях будущее отличается высокой степенью неопределенности. Составляющие данной ситуации следующие: становление постиндустриального общества; завершение социально-антропологического проекта «Просвещение-1»; трансформация российской экономики и системы общественных отношений; конкуренция сферы образования с другими сферами деятельности; деформации в сфере образования (бюрократизация управления, имитация и фальсификация деятельности); необходимость новой общественно-государственной политики, связанной с необходимостью формирования коалиции развития. Все это приводит к пониманию новой требуемой роли, миссии и функций высшей школы в обществе.

В настоящее время активно продвигается точка зрения, что Россия является «переобразованной» страной – в ней слишком много людей с высшим образованием, для которых нет соответствующих рабочих мест. При этом утверждается, что государственные расходы на образование становятся тяжелым бременем для российского бюджета. В качестве решения исследователи предлагают масштабную оптимизацию высшей школы, включающую сокращение бюджетных расходов, сокращение числа бюджетных мест в вузах, укрупнение вузов с целью сокращения расходов на управленческий аппарат и на содержание вузовской инфраструктуры [7]. В качестве стратегической перспективы предлагается «подстраивание» системы высшего профессионального образования под современное состояние российской экономики, в которой велик удельный вес сырьевого сектора. Альтернативной же стратегией развития высшего образования является трансформация высшей школы России для решения задач постиндустриального перехода и формирования когнитивного общества, формирование новых конкурентных преимуществ страны. При этом глубокое преобразование высшей школы направляется на изменение содержания и форматов образования в соответствии с задачами экономического и социокультурного развития страны [7].

Однако остается недостаточно разработанным ряд вопросов, касающихся новых качественных изменений на рынке образовательных услуг, в частности, изменения механизмов спроса населения и бизнеса на образовательные услуги и роли государства в этих изменениях. В существующих исследованиях недостаточно внимания уделено необходимости разрешения противоречия между информационной экономикой общества и системой образования. Не проработаны вопросы влияния процессов интеграции и глобализации на развитие региональных рынков образовательных услуг, не выявлены стратегические тенденции изменений. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года рассмотрены тенденции развития, порожденные переходом к постиндустриальному информационному обществу, возрастанием скорости социальных и культурных изменений, расширением возможностей отдельного человека, а также меры его ответственности за собственные поступки и их последствия [4].

Существующая система образования, сложившаяся в советский период, устарела и является неконкурентоспособной на мировом рынке. В связи с этим появляются

вопросы: как отрегулировать национальный сектор образования; как обеспечить взаимодействие и сотрудничество определенных университетов с большими городами так, чтобы стимулировать инновации и экономический рост; как разорвать взаимосвязь между стоимостью и качеством обучения; нуждается ли учебный план в коренном обновлении; какими должны быть модели преподавания и обучения сейчас, когда традиционная лекция как форма подачи материала очевидно устарела; на каких учащихся ориентироваться; какие затраты потребуются в мировом масштабе [1]; в чем заключаются механизмы сочетания глобализации и новых технологий в образовании; посредством чего осуществляется продвижение ВУЗов и кто этим должен и будет заниматься; кто и как формирует мнение о бренде; необходим поиск нового потенциала кадров и на этой основе развивать образовательные организации; что включает в себя модернизацию образования; будет или нет российская высшая школа претендовать на сильные позиции в международном разделении образовательного труда при закреплении за странами их ролей как центров массового бакалавриата, с одной стороны, магистратуры и аспирантуры (подготовки PhD) – с другой.

Итак, в практике высшего профессионального образования обозначается противоречие: с одной стороны, современная реальность диктует необходимость в обеспечении конкурентоспособности и выживаемости вузов, а, с другой стороны, остается невыясненным вопрос о способах продвижения образовательных организаций, маркетинговых технологиях, практически не разработаны содержание и способы обеспечения продвижения, отсутствует специальная работа, направленная на формирование конкурентоспособности и продвижение вузов на рынке образовательных услуг.

Противоречий и вопросов сегодня стоит много перед высшим образованием. Поэтому необходимо, поддерживая жизнеспособные традиции отечественного образования, осваивая все лучшее, что сложилось в мировой практике, вырастить принципиально новую систему образовательных институтов, ориентированную на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI в. Советское образование было одним из лучших образцов индустриальной эпохи (если не лучшим). Сегодня необходимо создавать лучшую систему образования глобального инновационного уклада [2].

1. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция. (2013 г.) // Вопросы образования. – 2013. – №3. – С.152-229.

2. Волков А.Е., Реморенко И.М., Кузьминов Я.И., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И., Андрущак Г.В., Юдкевич М.М. Российское образование - 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях/ Доклад к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. – Москва: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008. – 39 с.

3. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. – М.: изд. дом Гос. Ун-та – Высшей школы экономики, 2011. – 240 с.

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] <http://base.garant.ru/194365/>

5. Кузьминов Я.И. Наши университеты // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – №3. – С.15.

6. Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. – М.: АСТ; TerraFantastica, 2007. [Электронный ресурс] <http://www.litmir.me/br/?b=21679&p=1>

7. Попов А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности: Монография. – Томск: Бия, 2008. – 279 с.

Образовательный консорциум как форма взаимодействия вуза с социальными партнерами в области подготовки педагогических кадров

Евграфова Екатерина Вадимовна, начальник отдела профориентационной работы Управления профессиональной ориентации и содействия трудоустройству, ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: Ekaterina.bevez@bk.ru

Происходящие последние несколько лет изменения в области образования обусловлены протекающими в стране экономическими процессами, что приводит к тому, что вузы осуществляют поиск собственного решения задач повышения качества образования.

Необходимость подготовки педагогических кадров в современной социально-экономической действительности актуализирует роль взаимодействия вуза с работодателями и другими социальными партнерами, заинтересованными в подготовке конкурентоспособных и востребованных педагогических кадров. Важно организовать работу совместно с партнерами, направленную на профессиональное самоопределение учащихся, адаптацию студентов к современным условиям рынка труда посредством формирования у них компетенций и навыков, необходимых для успешного трудоустройства по профессии и самореализации в ней.

В последнее время наблюдается объединение вузов с различными организациями в консорциумы, которые дают возможность по-новому подойти к вопросу интеграции и ведут к изменению организации, функционирования, содержания и результатов профессионального образования.

«Консорциум» – временное объединение (соглашение) самостоятельных предприятий, создаваемое для реализации проектов, в том числе инвестиционных, научно-технических, природоохранных и др. (А.Б. Фельдман) [1].

В последнее время такая форма сотрудничества становится все более распространенной в системе образования (Северо-Американский консорциум негосударственных школ, Европейский консорциум вузов либерального образования, Мультивендорный и академический консорциум в области информационно-коммуникационных технологий, Образовательный педагогический консорциум, Консорциум по развитию делового образования и др.). Объединяясь в консорциумы, вузы создают единое образовательное пространство, которое позволяет сделать систему подготовки доступной для потребителей образовательных услуг, а также для совместного поиска путей решения образовательных и других проблем.

С середины 50-х до начала 90-х гг. в странах Западной Европы наблюдалось активное развитие социального партнерства в сфере профессионального образования. Это было продиктовано экономической ситуацией, требующей обеспечения предприятий и организаций востребованными кадрами [2].

Создание образовательного консорциума обусловлено необходимостью: своевременного реагирования на изменения, происходящие в современной экономике; оперативного дополнения существующих программ профессиональной подготовки студентов в вузе, отвечающих требованиям современности и предоставления спектра дополнительных услуг обучающимся (учащийся-студент-выпускник) для профессионально-личностного развития; удовлетворение потребностей инновационной экономики в педагогических кадрах.

При разработке системы партнерских взаимоотношений в подготовке востребованных педагогических кадров важно комплексно подходить к процессу становления личности в профессии. Будущий педагог в своем профессиональном становлении проходит ряд ступеней: выбор профессии, приобретение знаний, навыков для выполнения педагогической деятельности, трудоустройство и дальнейшее карьерное развитие. Необходимо создание такой системы работы вуза и организаций-партнеров, при которой была бы организована непрерывная, поэтапная работа с обучающимися: учащийся – студент – выпускник, что требует от современного вуза создания определенных условий для самосовершенствования личности (рис.).

В соответствии с этим необходим комплексный подход к процессу профессиональной ориентации учащихся, социально-педагогического сопровождения студентов в период их профессиональной подготовки в вузе, а также трудоустройства и закрепления в профессии, что позволит сформировать мотивированных и конкурентоспособных педагогов, ориентирующихся в современной экономической ситуации и отвечающих требованиям работодателей.

Основная идея объединения организаций в образовательный консорциум состоит в том, чтобы дать возможность каждому (абитуриенту, учащемуся, студенту и выпускнику) выстраивать свою индивидуальную траекторию профессионально-личностного и карьерного развития, используя потенциал и ресурсы вуза, которые усиливаются и дополняются именно благодаря выстроенным партнерским взаимоотношениям. В соответствии с этим выстраивается совместная деятельность по схеме: «вуз – социальный партнер» на определенных этапах профессионального становления личности (учащийся – студент – выпускник). Консолидация усилий и ресурсов различных организаций позволяет расширить спектр возможностей для учащихся, студентов и выпускников, активизировать потенциал их профессионально-личностного самосовершенствования. При этом происходит взаимодействие обучающихся с внешним миром (профессиональным сообществом, работодателями), что влияет на процесс социализации личности и постепенное вхождение ее на рынок труда, что делает ее более конкурентоспособной.

Образовательный консорциум призван дополнить образовательный процесс вуза, расширить спектр возможностей обучающихся (учащихся, студентов и выпускников) в получении актуальных услуг для своего профессионально-личностного самосовершенствования, а, значит, предоставить конкурентные преимущества выпускникам, что позволит вузу выпускать востребованных на рынке труда педагогических кадров.

1. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза // Высшее образование в России. – 2006. – № 6.

2. Фельдман А. Б. Управление корпоративным капиталом. – М.: Финансовая академия при Правительстве РФ, 1999. – 204 с.

Взаимодействие МПГУ и школ Республики Крым по реализации проекта «Повышение квалификации управленческих и педагогических кадров системы общего образования Республики Крым и города федерального значения Севастополя»

Цибульниковая Виктория Евгеньевна, к.п.н, магистр психологии, член-корреспондент МАНПО, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: vicki-77@yandex.ru

В рамках задачи, возложенной Президентом Российской Федерации на Министерство образования и науки по реализации проекта «Повышение квалификации управленческих и педагогических кадров системы общего образования Республики Крым и города федерального значения Севастополя», в данные субъекты России были направлены преподаватели ведущих отечественных вузов, перед которыми стояла сложная и ответственная миссия – с 1 июня по 1 сентября 2014 г. провести обучение 25000 управленческих и педагогических кадров, представляющих собой 30 категорий работников общего образования.

Преподаватели кафедры педагогики и психологии профессионального образования факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» были включены в 9 группу преподавателей под руководством кандидата педагогических наук, магистра психологии, член-корреспондента МАНПО, доцента В.Е. Цибульниковой и были направлены в Ленинский, Первомай-

ский, Советский, Краснопереконский районы, г. Краснопереконск, г. Армянск, город федерального значения Севастополь.

Крымчане встретили преподавателей МПГУ радушно, приветливо, гостеприимно, сопровождали и помогали в организационных вопросах, рассказывали об истории родного края, о том, какие изменения произошли в системе школьного образования Крыма за последние 20 лет.

Современная социальная инфраструктура Ленинского района достаточно развита. В районе действуют 31 общеобразовательная школа, профессионально-техническое училище, экономический лицей. В отрасли культурно-массовой действуют 25 домов культуры, 6 клубов, 34 библиотеки, школа искусств, 2 музыкальных школы, 3 спортивных федерации, 3 спортивных клуба, 2 ДЮСШ.

В Первомайском районе функционируют: 12 дошкольных образовательных организаций, 18 общеобразовательных школ, центр детского творчества и детско-юношеская спортивная школа.

В Советском районе действуют 27 общеобразовательных школ, 2 внешкольных учреждения, техникум механизации и гидромелиорации сельского хозяйства, 2 профессионально-технических училища.

В г. Краснопереконск функционируют: 5 общеобразовательных школ, 3 дошкольные образовательные организации, вечерняя и коррекционная школы, 5 организаций дополнительного образования детей.

В Краснопереконском районе действуют 6 дошкольных образовательных организаций, 3 общеобразовательных школы, 2 внешкольных учреждения, техникум механизации и гидромелиорации сельского хозяйства, 2 профессионально-технических училища.

В г. Армянск функционируют: 8 общеобразовательных школ, 6 дошкольных образовательных организаций, 1 организация дополнительного образования детей, Армянское высшее профессиональное училище химической промышленности, Армянский филиал крымского гуманитарного университета.

Таким образом, нами были охвачены свыше 120 организаций системы общего образования Республики Крым, свыше 1000 слушателей – 6 муниципальных образований из 21 и город федерального значения Севастополь.

Приоритетное внимание в период проведения курсов повышения квалификации было уделено вопросам государственной политики в сфере общего образования. Были рассмотрены такие аспекты как: субъекты образовательной политики; качество образования в государственной образовательной политике; Стратегия модернизации содержания общего образования; Концепция модернизации российского образования; ПНПО; Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.; Национальная доктрина образования в Российской Федерации (2000 – 2025 гг.); Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010), ФЦПРО (2011 – 2015 гг.), Стратегия 2020 (2008, 2010), Ф3 «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ от 29.12.2012 г.» и др.

Особое внимание обращалось на реализацию Культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и раскрытие методологии деятельностного подхода А.Н. Леонтьева в системе общего образования.

Ключевым аспектом в проведении курсов являлось рассмотрение федеральных государственных образовательных стандартов:

- **ФГОС дошкольного образования** (утв. приказом Министерства образования и науки России от 17.10.2013 №1155);

- **ФГОС начального общего образования** (утв. приказом Министерства образования и науки России от 06.10.2009 № 373 с изменениями от 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г.);

- **ФГОС основного общего образования** (утв. приказом Министерства образования и науки России от 17.12.2010 № 1897);

- **ФГОС среднего (полного) общего образования** (утв. приказом Министерства образования и науки России от 17 мая 2012 г. № 413).

Практическая значимость нашего пребывания заключалась в консультативной деятельности в период проведения курсов. Необходимым было оказать помощь в подготовке к 2014-2015 учебному году, а это значит, что нужны были учебные планы и основные образовательные программы с учетом новых требований. Было принято совместное решение о том, что на последней встрече со слушателями пройдет защита групповых проектов, связанных с подготовкой необходимой документации для начала нового учебного года.

В подготовке к разработке групповых проектов слушателям необходимо было руководствоваться следующими документами:

- по основным направлениям **государственной политики в сфере образования, реализуемые посредством ФГОС** (П.9 ст.2. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Образовательная программа». П.10 ст.2 «Примерная основная образовательная программа», П. 3. ст.12. «Образовательные программы», п.6 ч.3 ст. 28 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ от 29.12.2012 г. Порядок №1014 от 30.08.2013 г. Порядок №1015 от 30.08.13 г.);

- **федерального уровня** (Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 ноября 2011 года № 03-776 «О примерной основной образовательной программе основного общего образования». Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования, утв. приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 N 1014, зарегистрировано в Минюсте России 26 сентября 2013 г. № 30038. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 N 1015, зарегистрировано в Минюсте России 01.10.2013 N 30067. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550));

- **ООП: обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательного процесса** (Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 16 июля 2012 г. N 05-2680; Требования к структуре ООП: целевой раздел, содержательный раздел, организационный раздел. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 (ДО); Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.10.2011 г. № 2357 (НОО). Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 (ООО; С(П)ОО). Пояснительная записка, планируемые результаты освоения обучающимися ООП. Условия реализации ООП (психолого-педагогические, развивающая предметно-пространственная среда, кадровые, материально-технические, финансовые));

- **Учебный план общего образования** (Ст. 2. «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе» гл. 1. Общие положения ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273 – ФЗ; часть 5 статьи 12; часть 10 статьи 13.). Типовое положение об общеобразовательном учреждении, утвержденного

постановлением Правительства РФ от 19.03.2001 года № 196 (с изменениями). Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», утв. приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 N 1015 (Зарегистрирован в Минюсте России 01.10.2013 N 30067). Письмо Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». Особенности формирования Учебного плана образовательной организации в рамках реализации ФГОС (НОО, ООО, С(П)О.) и др.

В рамках проведения курсов повышения квалификации слушатели под нашим руководством разрабатывали: программы отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей); Программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся; Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни; Программа коррекционной работы; Программа работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидами; Программы курсов, занятий дополнительного образования и др.

В ходе проведения курсов повышения квалификации была проведена диагностика профессионального здоровья управленческих и педагогических кадров. Было высказано предложение о реализации концепции здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в общеобразовательных организациях данных районов Крыма. В связи с этим состоялась предварительная встреча с психологической службой, составлен план взаимодействия и начата разработка концепции.

Проектирование системы управления человеческими ресурсами в условиях интеграции образовательных организаций

Матыцина Наталья Александровна, заместитель директора, ГБОУ СОШ № 851, г. Москва, e-mail: ms.krus@mail.ru,

Петроченко Анатолий Владимирович, начальник отдела моделирования и конструирования в сфере научно-технического творчества детей и молодежи, Федеральный центр технического творчества учащихся ФГБОУ ВПО МГТУ «СТАНКИН», г. Москва, e-mail: tolik-web@mail.ru

Анализируя теорию управления, можно выделить несколько терминов, отражающих участие людей в общественном производстве: человеческие ресурсы, трудовые ресурсы, персонал, кадры, человеческий капитал, человеческий потенциал и другие. Они раскрывают различные аспекты управления людьми, но все выделяют основной объект управления – это человек.

Рассматривая эволюцию управления, можно выделить следующие этапы формирования концепций роли кадров в производстве: использование трудовых ресурсов – управление персоналом – управление человеческими ресурсами [1]

Система образования может стать одним из главных факторов сохранения и развития человеческого потенциала нашей страны. Прежде всего, это касается качества развития человеческого потенциала и уровня интеллектуализации российского общества в соответствии с новыми вызовами XXI века.

Поэтому проблемы создания модели образовательного комплекса, которая позволила бы повысить эффективность управления персоналом в настоящее время актуально, а практическая значимость в условиях современного образования и определили выбор темы статьи.

В условиях динамического уплотнения и развития мировых социально-экономических процессов, повышенных рисков всех уровней, отдельным предприятиям трудно предвидеть эффективный путь развития, поэтому под воздействием

глобализации формируются новые производственные структуры – сети, агломерации, альянсы, партнерства и кластеры [3]

Слово «кластер» восходит к английскому слову cluster, clustre, clyster, означающему в переводе пучок, гроздь, куст, общий двор и окружающие его дворовые постройки. Впервые этот термин ввел в научный обиход Майкл Юджин Портер (в книге Competitive Advantage of Nations. New York: Free Press, 1990, изданной на русском языке под названием: Международная конкуренция: Конкурентные преимущества стран. М.: Международные отношения, 1993). С позиции системного подхода кластер – это совокупность субъектов хозяйственной деятельности взаимосвязанных различных отраслей, объединенных в единую организационную структуру, элементы которой находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, совместно функционируют с определенной целью.

Не обошло укрупнение и систему образования. Для решения существующих проблем создаются научно-образовательные кластеры в регионе. Интеграция, объединение и координация усилий отдельных образовательных структур, предприятий и научно-исследовательских институтов и т.д. в образовательно-производственном кластере могут способствовать выводу общества в режим стабильного, устойчивого развития. Образовательный кластер рассматривается как система взаимодействия нового типа социального диалога и социального партнерства. Целью образовательного кластера является повышение качества профессиональной подготовки, удовлетворение текущих и перспективных потребностей социальных партнеров в высококвалифицированных специалистах.

Состояние системы непрерывного образования позволяет выделить следующие общие проблемы для учреждений среднего и высшего профессионального образования:

- отсутствие устойчивой связи образовательных учреждений с работодателями, слабое привлечение их к разработке профессиональных и образовательных стандартов, к участию в работе попечительских (наблюдательных) советов образовательных учреждений, формированию систем корпоративной подготовки кадров и т.д.;
- отсутствие обоснованной стратегии развития и размещения производительных сил, механизмов учета потребности рынка труда при подготовке кадров необходимой квалификации замедляет формирование государственной системы подготовки специалистов и не позволяет адаптировать ее к рыночным условиям;
- неэффективная, не отвечающая современным требованиям законодательная и нормативная базы по развитию системы образования, в том числе непрерывного образования;
- недостаточное внимание уделяется совершенствованию организации воспитательного процесса в образовательных учреждениях всех типов.

Образовательное учреждение как организация несет огромную социальную ответственность перед обществом за качество своей деятельности, так как образование нельзя вырвать из общего контекста развития общества и государства. Таким образом, образовательное учреждение не просто предоставляет образовательные услуги, но и осуществляет важную социальную миссию.

Выделяют основные функции образовательного кластера: экономическая – создание сферы эффективных образовательных услуг, своевременно удовлетворяющих спрос отрасли; социальная – создание гарантий для выпускников учреждений профессионального образования; маркетинговая – пропаганда передовых образовательных технологий, организация профориентационной работы; правовая – обеспечение разработки нормативно-правовой базы партнерских взаимоотношений; обеспечение субъектной позиции всех социальных партнеров; педагогическая – совместное проектирование образовательной деятельности в сфере подготовки специалиста; обеспече-

ние содержательной и технологической стороны социального партнерства между всеми участниками образовательного кластера.

Образовательная организация традиционно отличается высоким консерватизмом. Многие схемы, стандарты, технологии деятельности существуют в неизменном виде на протяжении десятилетий, а то и столетий, поэтому очень трудно поддаются преобразованиям даже при изменениях социально-экономической ситуации. Организационная культура формировалась в образовательной среде на протяжении ряда лет, поэтому осуществление перемен в плане организационных процедур провести достаточно сложно.

Характер деятельности образовательного учреждения не несёт коммерческой направленности. Цель образовательного учреждения не заключается в максимизации получаемой прибыли. Данный фактор определяет и специфику работы с персоналом. В условиях невозможности подсчета эффективности деятельности в размерах прибыли возникает вопрос критериев оценки работы как всей школьной организации, так и отдельных сотрудников.

Актуальная социально-экономическая ситуация и образовательные реформы приводят к тому, что в современном образовательном учреждении появляются новые направления деятельности, а некоторые начинают играть более значимую роль. Так, возникает необходимость в более грамотном финансово-экономическом планировании, поскольку образовательные учреждения получают больше финансовой автономии. И представляет собой целостное образование, включающее в себя организационный, управленческий, технологический, содержательный уровни, позволяющие четко представить целенаправленный процесс развития социального партнерства, определить соответствие поставленной цели конечному результату.

Система управления персоналом — это подсистема управления организацией в целом. Поэтому она имеет свою внешнюю и внутреннюю среду. К внешней среде можно отнести подсистемы управления производством, финансами, снабжением и т. д. Внутреннюю среду образуют элементы самой системы управления персоналом. Ее деятельность зависит от внешней среды. Поэтому она является открытой системой.

Важными становятся такие нетрадиционные для образования направления, как маркетинг и связи с общественностью. Относительно образовательного учреждения начинают фигурировать такие термины, как имидж, бренд.

Все чаще в связи с управлением образовательным учреждением звучат понятия «менеджмент качества» и «стратегический менеджмент».

Управление персоналом одновременно выступает как *система организаций*, как *процесс* и как *структура*. Как система оно представляет собой систему взаимосвязанных организационно-экономических и социальных мер по созданию условий для нормального функционирования, развития и эффективного использования кадрового потенциала организации.

Основная цель системы управления человеческими ресурсами – обеспечение качественного и рационального формирования, освоения и развития человеческих ресурсов для достижения экономической эффективности и конкурентоспособности организации. Другими словами можно сказать, что это обеспеченность кадрами, организация их эффективного использования, профессионального и социального развития [4]

Все элементы системы управления персоналом условно можно разделить на три блока:

1) технологии формирования персонала, к которым относятся кадровое планирование, определение потребности в найме, набор, отбор, найм, высвобождение, иногда сюда включают адаптацию работников;

2) технологии развития персонала, объединяющие обучение, карьеру и формирование кадрового резерва;

3) технологии рационального использования персонала, включающие оценку, мотивацию, нормирование труда [2]

Для достижения поставленной задачи в современных условиях создана модель образовательного кластера такого типа, когда учреждения на всех ступенях образования и внешние социальные партнёры (социальные институты) взаимодействуют друг с другом для решения стратегической цели (Рис. 1). В этом случае образовательный кластер представляет собой систему обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке «наука – технологии – бизнес».

Система образования – один из основных социальных институтов общества, охватывающий все образовательные учреждения и органы управления ими. Образовательные организации являются открытыми, так как между ними и окружающей действительностью происходят информационные процессы.

Для решения этих задач в образовательных учреждениях создаются кластеры – методические объединения. Методическое объединение это форма организации групповой методической работы учителей. Они создаются при наличии не менее трех учителей, преподающих один учебный предмет; возглавляется учителем высшей или первой категории. Деятельность методического объединения основывается на педагогическом анализе, прогнозировании и планировании образовательного процесса в соответствии с Уставом учреждения образования и программой его развития. Основные направления деятельности, содержание, формы и методы работы методического объединения определяются его членами в соответствии с темой, целями и задачами учреждения образования и рассматриваются на заседании методического объединения.

В образовательном учреждении кадры наиболее подвластны руководителю в рамках финансовой и материальной ограниченности ресурсов. Штат учебного заведения – это, прежде всего педагоги, от качества труда которых зависит не только успешность самой образовательной организации, но и развитие учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что продуктивности интеграции образования и науки способствует создание и развитие образовательных кластеров, одним из главных условий которых является совместимость, взаимосвязь и необходимая иерархия различных компонентов системы при обеспечении подчинения их целей единой общей цели системы, что и представляет собой интегративный эффект, новое интегративное качество, которым обладает создаваемая система.

Интеграция образования и науки в условиях научно-образовательных кластеров приводит к дополнительным взаимовыгодным возможностям, как для образовательных учреждений, так и для государства в целом, как заказчика, в плане формирования продуктивных стратегических отношений для повышения продуктивности деятельности каждого элемента образовательного кластера.

1. Веснин В. Р. Управление персоналом: учебное пособие. – М.: ТК Велби, изд. Проспект, 2010.

2. Долбунов А.А. Элементы и структура процесса коммуникации.//Маркетинг и маркетинговые исследования в России. – М., 2012

3. Жаворонкова Н.М. Вклад человеческих ресурсов в стратегический успех организации: учеб.пособие. Книга 1 – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2012.

4. Саакян А.М. Управление персоналом в организации. – СПб.: Питер, 2009.

Состояние российского рынка образовательных услуг в современных социально-экономических условиях

Забарина Александра Юрьевна, руководитель структурного подразделения ГБОУ СОШ № 1240, аспирант Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, e-mail: fond505@mail.ru

Научный руководитель Фирсова И.А., д. э. н., к. пед. н., доцент

Принято считать, что рынок образовательных услуг в нашей стране зародился в начале 90-х годов XX века. Однако он появился в России еще в XIX веке в форме репетиторства. В Российской империи первоначально репетитором называли учителя, под наблюдением и руководством которого учащиеся, жившие в интернатах при кадетских корпусах, в Пажеском корпусе и других закрытых учебных заведениях, выполняли домашние задания. Но постепенно репетитором стали называть и учителя, которого нанимали для помощи в подготовке уроков неуспевающим гимназистам. Современное слово «репетиторство» может быть отнесено к широко распространенному в то время домашнему обучению. Домашнее обучение было в России наряду с обучением в государственных и частных учебных учреждениях одной из возможностей получения образования. Государство старалось регламентировать и контролировать систему домашнего обучения [3, с. 4-9] В Российской империи существовало законодательство о домашнем обучении, которое устанавливало порядок организации и проведения частных уроков. В нем говорилось: «*Желающие заниматься частным преподаванием должны получить на это письменное разрешение у инспектора народных училищ, который обязан сведения о таких лицах включать в годовые отчеты, представляемые им в Министерство Народного Просвещения*» [7, с. 44]. В те времена, как и сейчас, в репетиторы шли, чаще всего, из-за недостаточности материального дохода.

В советский период истории, когда любые виды предпринимательской деятельности были запрещены, репетиторство не исчезло, оно приобрело нелегальный характер, но имело весьма ограниченный масштаб. Чаще всего оно использовалось для подготовки школьников к поступлению в вуз. Легальной частью рынка образовательных услуг в тот период можно считать подготовительные курсы при вузах.

После перехода нашей страны к рыночным отношениям в 90-х годах прошлого века образовательные услуги претерпели значительные изменения и трансформации в связи с началом модернизации системы образования. Через 10 лет уже в 2000-е годы модернизация всей системы российского образования стала определяться постепенным переходом России «к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития» [1] и стремлением интегрировать российскую высшую школу в общеевропейскую и мировую систему высшего образования [4, с. 10]. Для этих целей, в 2002 году был издан приказ «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Система образования должна быть ориентирована не только на задания со стороны государства, но и на постоянно возрастающий общественный образовательный опрос, на конкретные интересы семей, местных сообществ, предприятий. Именно ориентация на реальные потребности конкретных потребителей образовательных услуг должна создать основу для привлечения дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов [1].

К сожалению, изменение социально-экономического положения России в 90-х годах прошлого столетия привело к ухудшению основных показателей жизни в стране: рост безработицы, расслоение населения по уровню доходов, внутренние военные конфликты, падение рождаемости.

Но, несмотря на это, за последние 20 лет своего развития рынок образовательных услуг разросся и превратился в настоящую отрасль в сферах экономики и образования. Образовательные услуги стали частью жизни современного общества. Рынок

данного рода услуг достаточно разнообразен: дополнительное образование; платное обучение в организациях высшего и среднего профессионального образования; негосударственные образовательные учреждения.

Образование, оказавшись вовлеченным в рыночные отношения, предоставляет знания как товар, который оценивается по правилам рынка, участвует в конкурентной борьбе, использует различные рекламные и PR – технологии для привлечения покупателей. В основном, исследователи, рассуждая о рынке образовательных услуг, имеют в виду высшее и дополнительное профессиональное образование, но, этот рынок гораздо шире и объемнее.

Рынок образовательных услуг формируется в России как сектор общего рынка товаров и услуг, на котором присутствуют все его три составных элемента: покупатель, продавец и особый вид товара – образовательные услуги в сфере образования, имеющего свой спрос, предложение и цены.

К сожалению, российское образование, начав переход к рыночным отношениям, не имело ни теории управления образовательным учреждением, ни собственной экономической концепции развития, ни механизмов управления рыночными отношениями в образовании и, что не менее важно, не имело корпуса менеджеров-профессионалов, отсутствовали инвестиционные и мотивационные механизмы [6].

Следует отметить, что в советский период подготовка квалифицированных кадров шла по заказу государства и в соответствии с плановым типом экономики. При переходе на рыночную экономику острая нехватка кадров в финансово-экономической сфере и в юриспруденции стимулировала рост потребительского спроса на эти специальности. Позже, уже в 2000-х годах, стало ощущаться перенасыщение рынка труда этими специалистами, но вплоть до сегодняшнего времени спрос на получение образования по данным специальностям не спадает. В то же время качественно изменяется внутренний рынок образовательных услуг, расширяется спектр предлагаемых обучающих программ, например, в бизнес-образовании. Россия выходит на мировой рынок образовательных услуг, расширяя возможность иностранным студентам обучаться в российских вузах.

Утверждать, что это рынок для российского образования неизвестен, нельзя, обучение иностранных студентов в российских вузах – как один из показателей степени интеграции страны в мировое сообщество – имеет свою историю. В 1865 году на заседании Совета при министре народного образования было признано целесообразным начать обучение иностранных граждан в учебных заведениях России. ... Пришедшее к власти в 1918 году правительство В.И. Ульянова-Ленина, руководствуясь политическими мотивами, возобновило практику приглашения на учебу иностранцев и уже в начале 1920-х годов в РСФСР обучались ... граждане Турции, Персии, Афганистана, Монголии. В 1921 году было создано специализированное учебное заведение – Коммунистический университет трудящихся Востока (КУТВ), перед которым стояли не только политические, но и образовательные задачи. К концу 1921 года в КУТВ обучались иностранные граждане 44-х национальностей» [8].

Неоднократно подчеркивалось, что в связи особенностями российской истории система образования в нашей стране в течение долгого времени находилась в изоляции от ее общемирового развития. В тех условиях политическая и экономическая изолированность сыграли свою положительную роль в создании образовательной системы Советского Союза. В новых условиях развития мирового сообщества России пришлось включиться в общую систему глобализации всех сфер жизни страны, в том числе и образования.

Россия вышла на современный мировой рынок образовательных услуг сравнительно недавно и на фоне реформирования и модернизации всей своей образовательной системы пытается соответствовать этому уровню. Включаясь в мировую систему

рынка образовательных услуг, Россия старается учесть опыт других стран, которые рассматривают образование как часть человеческого капитала [2]. Через призму теории человеческого капитала образование рассматривается во многих странах как источник экономического роста государства, как инструмент смягчения экономического неравенства, как средство борьбы с безработицей. В то же время, образование рассматривается как источник потенциального дохода, то есть оно превратилось в сферу бизнеса, в который вносятся частные инвестиции. В условиях глобализации усилилось значение образования в развитии мировой экономики, оно заняло одно из ведущих мест, став самым дорогим и самым ценным товаром. Устойчивое развитие общества определяется не столько его природными ресурсами, сколько уровнем образования нации [5, с. 478].

Подводя итог, можно сделать вывод, что российский рынок образовательных услуг сформировался и продолжает активно развиваться в соответствии с требованиями внутреннего рынка труда и мировой информационной глобализации.

1. Приказ Министерство образования Российской Федерации от 11.02.2002 № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
2. Беккер Г. Человеческий капитал. / США: экономика, политика, идеология. – 1993. – № 11–12.
3. Кондратьева Г.В. ПОЛИНОМ № 1 / 2009 mathedu . ru / e - journal С. 4-9.
4. Силласте Г.Г., Дудина О.М., Силина Н.И. Модернизация российского высшего образования и ее социальные последствия (Социологический анализ). – М.: ФА, 2006. – 284 с.
5. Силласте Г.Г. Гендерная социология и российская реальность: монография. – М.: Альфа-М, 2012. – 640 с.
6. Старовойтова, Т.А. Формирование и развитие рынка образовательных услуг в России. / Научные записки НГУЭУ, 2009. – № 2.
7. Фальбюк Г., Чарнолуский В. Частные училища и домашнее обучение. Систематический свод законов, распоряжений, инструкций и справочных сведений о частных учебных заведениях II и III разрядов, домашнем обучении, училищах Императорского Русского Технического Общества и горнозаводских училищах. – СПб., 1903.
8. Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Россия на мировом рынке образовательных услуг. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов (социологический анализ). – М.: Центр социального прогнозирования, 2002. – С. 9-28.

Из опыта сотрудничества вуза с учебным заведением общего среднего образования

Иванов Юрий Александрович, к.п.н., доцент кафедры географии Беларуси УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Респ. Беларусь, г. Брест geobel@brsu.brest.by

Кодекс Республики Беларусь об образовании определил основные требования к организации образовательного процесса в учебном заведении общего среднего образования. Это, прежде всего, обеспечение качества образования, компетентностный подход, создание условий для развития творческих способностей обучающихся, вовлечение их в различные виды социально-значимой деятельности.

Данные требования определяют необходимость развития наряду с проблемным и развивающим обучением эвристического обучения. Эвристика в переводе с греческого «отыскиваю», «открываю» – наука, изучающая продуктивное творческое мышление, определяющее эвристическую деятельность. С позиции педагогической деятельности дидактическая эвристика – это педагогическая теория, предполагающая построение образования на основе творческой самореализации учащихся и педагогов

в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности (А.В. Хуторской). Задача эвристической образовательной деятельности – конструирование учащимися своего образования через создание продуктов, входящих в содержание этого образования.

В практике работы учителей общеобразовательных школ в настоящее время широко применяются методы, приемы и формы организации познавательной деятельности учащихся в формате проведения творческих уроков с применением современных аудиовизуальных средств обучения, разработкой и защитой учащимися исследовательских проектов, мультимедийных презентаций, рефератов и других образовательных продуктов творческого характера.

В учебных заведениях общего среднего образования широкое развитие получил процесс медиаобразования учащихся. Применительно к системе общего среднего образования медиаобразование можно определить как процесс формирования у школьников умений и навыков работы как с традиционными средствами обучения школьным учебником, географической картой, наглядными средствами обучения, так и с современными аудиовизуальными средствами обучения: компьютерными программами, мультимедийными презентациями, учебными компакт-дисками, электронными учебниками, веб-страницами, веб-сайтами и другими.

Обозначенные нами далеко не все инновационные процессы предполагают необходимость взаимного конструктивного сотрудничества вуза и школы, гимназии или лицея в подготовке будущих учителей системы общего среднего образования. Одной из форм реализации такого сотрудничества в Брестском Государственном университете имени А.С. Пушкина являются филиалы кафедр в учебных заведениях общего среднего образования. На кафедре географии Беларуси географического факультета с 2008 года такой филиал работает в гимназии № 1 г. Бреста. Основными направлениями работы филиала являются: проведение уроков в форме мастер-класса учителем географии высшей категории Соколовской Е.А. для студентов 4-5 курсов географического факультета; проведение круглых столов по обсуждению проведенных уроков; проведение для студентов 4-5 курсов географического факультета семинаров-практикумов на базе гимназии; проведение педагогических практик на базе гимназии №1 г. Бреста: подготовка гимназистов к районным, областным и республиканским олимпиадам по географии; профессиональная ориентация гимназистов студентами факультета в период прохождения ими педагогической практики в гимназии №1 г. Бреста; выступление гимназистов с докладами на студенческих научно-практических конференциях; апробация на уроках географии творческих работ студентов в аспекте выполнения ими курсовых и дипломных работ; апробация и внедрение в практику работы учебно-методических пособий по методике преподавания географии, разработанных преподавателями кафедры.

Сотрудничество кафедры и гимназии определяется соответствующим договором. Приведем как пример основные положения такого договора.

Предмет и цели Договора

1. Предметом настоящего договора является создание и функционирование на базе гимназии № 1 города Бреста, филиала кафедры географии Беларуси Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».

2. Филиал кафедры Университета образуется в Гимназии для создания наиболее благоприятных условий для решения следующих задач:

2.1. интеллектуального и творческого развития учащихся гимназии, их профессиональной ориентации на продолжение образования в высшем учебном заведении;

2.2. повышения уровня коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических специальностей географического факультета и формирования у них

профессиональных компетенций будущих учителей географии учебных заведений общего среднего образования в реальных условиях учебного процесса;

2.3. интенсификации научно-исследовательской, творческо-педагогической деятельности преподавателей кафедры, учителей гимназии, выработки совместных форм работы и достижения эффективных ее результатов.

3. Реализацию положений настоящего договора со стороны Университета осуществляет кафедра географии Беларуси (далее Кафедра).

Обязательства сторон

Университет принимает на себя обязательства:

- проводить на базе гимназии научно-исследовательскую работу по теме Кафедры, а также по проблемам, актуальным для образования и воспитания в современных условиях, представляющим интерес для обеих сторон;

- внедрять в практику гимназии инновационные подходы, интерактивные методы, приемы, средства, организационные формы обучения и воспитания учащихся в процессе преподавания учебного предмета «География»;

- изучать и обобщать передовой опыт психолого-педагогической деятельности в формате организации процесса преподавания географии и внедрять его результаты в проведение лекционных и лабораторно-практических занятий по дисциплине «Методика преподавания географии»;

- организовывать с участием студентов совместные учебно-методические мероприятия, связанные с профессиональной деятельностью учителя географии учебного заведения общего среднего образования и подготовки студентов к производственной педагогической практике: уроки – мастер-классы, семинары, круглые столы, дискуссии, дни науки и другие;

- оказывать помощь в подготовке способных учащихся к олимпиадам по учебному предмету «География»;

- приглашать преподавателей и учащихся гимназии для участия в научно-практических конференциях, проводимых кафедрами факультета;

- осуществлять профессиональную ориентацию гимназистов;

- вести совместную разработку учебно-методических материалов;

- рецензировать / редактировать учебно-методические материалы и научные публикации педагогов и лицестов;

- апробировать и использовать в учебном процессе в условиях гимназии учебно-методические пособия, дидактические материалы, подготовленные преподавателями Кафедры;

- осуществлять деятельность филиала кафедры на базе гимназии в соответствии с разработанным и утвержденным Положением.

Гимназия принимает на себя обязательства:

- предоставлять условия для прохождения производственной (педагогической) практики студентов Университета;

- способствовать выработке и совершенствованию методов и приемов профессиональной деятельности учителя географии при проведении на базе гимназии производственной (педагогической) практики студентов;

- содействовать проведению совместных научно-методических и учебно-методических мероприятий, связанных с профессиональной деятельностью учителя географии учебного заведения общего среднего образования и подготовки студентов к производственной (педагогической) практике;

- принимать участие в организации и проведении научно-исследовательских мероприятий по темам, актуальным для образования;

- предоставлять условия для научно-исследовательской работы преподавателей и студентов по согласованным темам, актуальным для образования, воспитания и развития в современных условиях;
- способствовать применению результатов инновационной деятельности в практику обучения, воспитания и развития детей и подростков;
- предоставлять условия для выполнения студентами курсовых и дипломных работ по методике преподавания географии;
- содействовать Кафедре в проведении среди гимназистов профориентационной работы;
- осуществлять совместную деятельность гимназии и кафедры в соответствии с разработанным и утвержденным Положением.

Основными направлениями сотрудничества в таком плане являются: научно-исследовательская работа, организационно-методическая и учебно-методическая работа, профориентационная работа, учебно-исследовательская работа с обучающимися.

Приведем содержание плана работы филиала на 2014-2015 учебный год по обозначенным направлениям совместной работы.

Научно исследовательская работа осуществляется в аспекте кафедральной темы «Мультимедийные презентации в преподавании начального курса географии»: разработка мультимедийных презентаций по начальному курсу географии; апробация презентаций на уроках географии, последующая доработка презентаций, издание соответствующего учебно-методического пособия в соавторстве с учителем гимназии.

Это же направление включает участие преподавателей кафедры и студентов географического факультета в Днях науки гимназии и участие гимназистов в студенческих научно-практических конференциях.

В аспекте организационно-методической и учебно-методической работы запланировано проведение для студентов 4-5 курса следующих занятий в формате уроков учителя географии высшей квалификационной категории Соколовской Е.А.: современного комбинированного урока, урока с применением интерактивной доски, эвристической беседы, в формате технологии учебного проектирования и игровых технологий, урока с применением мультимедийных презентаций, творческого урока.

По результатам проведенных уроков запланировано и проводится обсуждение в форме «круглого стола» с участием преподавателей кафедры, учителя географии и студентов. Ежегодно на базе гимназии планируется проведение производственной (педагогической) практики студентов 4-5 курса и проведение «круглого стола» по обсуждению ее результатов. Учитель географии является рецензентом учебно-методических пособий, издаваемых преподавателями кафедры. В аспекте плана работы преподавателями кафедры проводится подготовка гимназистов к районным, областным и республиканским олимпиадам учащихся по географии.

В направление профориентационной работы планируется и проводится студентами факультета информационные часы для гимназистов выпускных классов, организуется посещение гимназистами музеев и учебных аудиторий факультета, встречи с преподавателями кафедр факультета. В аспекте учебно-исследовательской работы гимназисты участвуют в работе на факультете школы юного географа, выступают с докладами на студенческих научно-практических конференциях. Сотрудничество гимназии и кафедры факультета в значительной степени обеспечивает успешное прохождение студентами педагогической практики и как результат формирование у студентов профессиональных умений конструктивной, организаторской и коммуникативной деятельности. Выпускники гимназии поступают на географические факультеты высших учебных заведений Беларуси и Российской Федерации, получают дипломы

первой и второй степени на районных, областных и республиканских олимпиадах по географии.

Роль современных трендов в формировании профессионализма менеджеров образования и педагогов, повышения инвестиционной привлекательности образовательных организаций

Исайкина Ирина Юрьевна, старший преподаватель кафедры экономической теории и менеджмента, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Почётный работник общего образования РФ, irina_isaykina@mail.ru

Становление механизмов эффективного взаимодействия некоммерческих организаций, бизнеса и государственной власти – наиболее значимые предпосылки социально-экономического развития России на современном этапе. Эффективное функционирование современной образовательной среды невозможно без инновационного наполнения всех направлений частно-государственного партнёрства в данной сфере, в частности, в условиях стандартизации общего и высшего образования.

Формирование инновационного типа экономического роста совпадает с упрочением и новой – инновационной хозяйственной культуры, новых типов хозяйственных взаимодействий и образцов профессионального поведения. Ключевыми ценностями инновационной культуры предстают творческий поиск, гибкость организации, ориентация на постоянные нововведения, разнообразие и интенсивность контактов, уважение к самобытности индивидов, групп и наций, самостоятельность.

Насколько успешно образовательная организация сможет адаптироваться к изменениям в данных условиях и ускорить процессы формирования предпринимательских и инновационных компетенций, готовности к этим изменениям административно-управленческого и педагогического персонала школы – это ключевой фактор оперативного проектирования и дальнейшего развития современной школы.

При решении проблемы развития профессионализма менеджеров образования и повышения инвестиционной привлекательности образовательных организаций необходимо учитывать современные тренды, к которым ряд авторов относит [4]:

1-й тренд – цифровой подрыв (разрушение)

В условиях бума в общественных СМИ и быстрого роста цифровых технологий необходимо, чтобы образовательные организации могли реагировать быстро и адекватно и помогли ответить на вызов: обеспечить обучающимся клиенто-ориентированный подход к обучению.

2-й тренд – сдвиг в сторону новых рынков

Многонациональные компании стремятся поспевать за глобальным сдвигом в сторону новых, формирующихся рынков. В сфере образования конкуренция не носит столь глобального характера, как в бизнесе. Тем не менее, нельзя отрицать её важнейшую роль для развития современной школы и повышения качества образования.

Объективно, образовательная организация может участвовать в конкуренции на разных «рынках», в том числе рынке образовательных услуг, конкурирует с другими школами или детскими садами города за ресурсы, признание и гранты. Возможные средства конкуренции – качество образования, условия обучения и воспитания, инновационная деятельность, активность в работе с учредителями.

Ключевыми объектами конкуренции образовательной организации со средствами массовой информации являются известность, престиж, признание, ресурсы, а её средствами – качество работы сайта организации, собственных средств массовой информации, развитая материальная база, компетентные педагоги и специалисты.

При недостатке материально-технической базы возможен переход к сетевой форме взаимодействия с различными организациями, что расширяет спектр предоставляе-

мых услуг и делает возможным их оказание под «брендом» образовательной организации.

Оценка конкурентной позиции образовательной организации в системе образования внутригородской территории, города или региона желательно проводить по отдельным параметрам.

Анализ содержания таблицы поможет составить план работы с конкурентами, освоить новые сферы деятельности и объективно оценить конкурентную позицию учреждения, в том числе с помощью бенчмаркинга и результатов SWOT-анализа.

Матрица изучения социального заказа может включать в себя такие реперные точки, как: предмет заказа, группы заказчиков, результаты образования, номенклатура и доступность образовательных услуг, характер образовательного процесса, характеристики образовательной среды.

Применение матрицы для анализа позволяет точнее спрогнозировать вероятный, ожидаемый социальный заказ, который можно называть исходным. Параллельно следует провести опрос педагогического коллектива организации об ожидаемом социальном заказе, после чего сопоставить результаты двух опросов [5] и сделать соответствующие выводы.

3-й тренд – новые методологии решения проблем

Сдвиг от теоретического и критическому мышлению менеджера образования, педагога может быть обеспечен формированием таких навыков, как развитие умения сопереживать, думать об инновациях с точки зрения человечности; создавать условия и предоставлять участникам возможности решать практические задачи, допуская возможные ошибки.

Ожидание повышения уровня исполнительской дисциплины сотрудников в «сложные времена», подчас отрицательно коррелирует с намерениями руководителя выстроить целостную систему стратегических и ценностных векторов развития в создаваемой в результате реорганизации образовательной организации. Ставка на формальных и неформальных лидеров прежних коллективов, вошедших в процедуру реорганизации, не оправдывает себя.

Адресное проектирование эффективных управленческих решений определяет способность руководителя формулировать и реализовывать долгосрочную кадровую стратегию образовательной организации, использовать конкретные модели принятия управленческих решений в условиях антикризисного управления, а также в условиях её перспективного развития.

4-й тренд – обучение на основе опыта

Предпринимательские навыки больше, чем другие, требуют обучения через практику. Например, бизнес-школы сейчас формируют полные экосистемы, чтобы заставить слушателей взаимодействовать в рамках реальных предпринимательских проектов.

В условиях реализации программ бакалавриата и магистратуры по направлению «Финансовый менеджмент» профессорско-преподавательским составом кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВПО МПГУ также применяются разнообразные образовательные технологии, ориентированные на расширение границ возможностей традиционного обучения в приобретении студентами-бакалаврами и магистрантами опыта профессиональной деятельности. К их числу относим апробацию внеаудиторных форм занятий, имитационных технологий обучения как средства формирования профессиональных компетенций студентов, практико-ориентированных модулей, включающие и Дни профессиональных проб.

Выполнение студентами профессиональной пробы включает три направления (компонента) – технологический, ситуативный, функциональный, интеграция которых позволяет воссоздать целостный образ будущей профессии. К педагогическим усло-

виям реализации стратегии развития коммуникативной компетентности студентов-менеджеров на секциях Дня профессиональных проб «Проектируем Университетский портфель достижений», «Мои профессиональные компетенции» и др. относим и развивающую тактику коучинга [2].

5-й тренд – новый набор ценностей

Образование должно вдохновлять руководителей, педагогов на будущие инновации, переместив фокус на тех людей, которые вносят значительный вклад в развитие общества в целом. Лучшие социальные инновационные идеи и их носитель должны стать ролевыми моделями в условиях инновационной экономики.

К факторам и условиям формирования экономических, и, в частности, предпринимательских качеств менеджера образования, педагога, специалиста образовательной организации можем отнести как индивидуальные особенности: образование, мотивация, навыки, умения, так и социально-культурные факторы: отношение в обществе, риски, семейные ценности, поддержка, профессиональные компетенции и другое.

Проблема повышения инвестиционной привлекательности образовательной организации в современных социально-экономических условиях чрезвычайно остра. Совпадение интересов, мотиваций и возможностей как её самой, так и потенциального инвестора в лице государства или предпринимательской структуры определяют во многом её развитие в условиях стандартизации.

Новые финансово-экономические механизмы, устанавливающие зависимость объемов финансирования от качества и результативности предоставления образовательных услуг, предоставляющие образовательным организациям больше самостоятельности, позволяют обеспечить рациональное и справедливое распределение финансового ресурса, стимулировать рост качества образовательных услуг и эффективности их деятельности. Но эти механизмы с ожидаемыми результатами и эффектами не всегда достаточны. В связи с этим возникает вопрос об институциональном механизме привлечения финансовых и иных средств в образовательную организацию за счёт формирования её инвестиционной привлекательности.

При оценке инвестиционной привлекательности образовательной организации могут рассматриваться качество реализуемых образовательных программ и её составляющие: организационно-содержательная; кадровая привлекательность; инновационная привлекательность; финансовая привлекательность; территориальная привлекательность; экологическая привлекательность; социальная привлекательность; региональная привлекательность.

Комментируя проблему эффективности инвестиций (государственных и (или) частных, а также физических лиц) в образование, осознаём, что основным фактором, который учитывает эффективность капиталовложений в образовательный сектор на макроэкономическом уровне, является приращение валового национального продукта, а на уровне индивида – возможность получения большего дохода в виде заработной платы.

Таким образом, необходимо, чтобы инвестор наглядно видел, какой результат он получит от своих вложений. Он будет вкладывать в качественное образование. Самостоятельно оценить качество образования потребитель не может в силу самой природы любого вида услуг: качество оказанной услуги распознается потребителем уже после ее получения последним.

Кроме того, для выявления потенциальных пользователей, получателей образовательных и иных услуг важным объектом экспертизы, проводимой потенциальными инвесторами, является программа развития образовательной организации. Она же позволяет выявить «выгоды» разработчиков программы от учета интересов партнеров и в чем выразится упущенная выгода.

Потенциальным инвесторам необходимо учитывать, что на основном этапе разработки программа развития образовательной организации объективно затруднена, связаны с осуществлением анализа (диагностики) и прогнозирования социального заказа, внешней и внутренней среды образовательной организации, что, в свою очередь, свидетельствует о слабом владении управленческой терминологией, а также методами исследования.

Современные образовательные организации развиваются только тогда, когда не боятся выстраивать корректный, конструктивный диалог и сотрудничать с социумом, так как, по мнению ряда авторов, социальное окружение вправе не понимать, какие трудности ожидают образовательную организацию при выполнении социального заказа. При таком диалоге важно учитывать и разъяснять потенциальным участникам образовательных отношений, что одни заказы лежат в плоскости обязательных и стандартных требований к ней, и с этим не приходится спорить, другие же выходят за рамки её возможностей.

Таким образом, процессы формирования профессионализма менеджеров образования и педагогов, повышения инвестиционной привлекательности образовательных организаций опираются на комплекс теоретических и практико-ориентированных оснований, среди которых ведущее место занимают современные социально-экономические и инновационные тренды.

1. Губанова Е.В., Фёклин С.И., Кац А.М. Определение перечня локальных нормативных актов. Устав образовательной организации в соответствии с требованиями №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» - [Электронный ресурс] - <http://forum-seminar.ru/>

2. Исайкина И.Ю. Управленческие решения в условиях разработки локальной нормативной базы образовательного учреждения/ Сб. статей Шестых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления. – М., 2014. –С.129-132

Стратегическое партнерство: проблемы создания образовательно-промышленных кластеров в системе среднего профессионального образования

Ищенко Михаил Владимирович, заведующий мастерской, ГБОУ СПО Политехнический техникум № 2, г. Москва, e-mail: 79253022398@yandex.ru

Кластер (англ. cluster *скопление*) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами. Понятие кластера в разных сферах деятельности различно. Современное понимание образовательного кластера – совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединённых по отраслевому признаку и партнёрскими отношениями с предприятиями отрасли.

Следует отметить, что в состав образовательного кластера (помимо предприятий и других элементов кластера) входят учреждения высшего образования, среднего профессионального и общего образования. Образовательный кластер рассматривается как система взаимодействия нового типа социального диалога и социального партнерства.

С позиции стратегий эффективного использования знаний, опыта, умений, кластерный подход создает прекрасную основу для создания новых форм объединения знаний. Он не только актуализирует интеграцию образовательных институтов в единую систему, связанную отношениями подготовки конкурентоспособных и востребованных специалистов, но и определяет предпочтительное направление развития образовательной системы, а именно: ее интеграцию и согласование стандартов, связываю-

щих образовательные институты (образовательные учреждения общего образования, среднего профессионального и высшего образования).

Под промышленным кластером принято понимать группу географически соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере и характеризующихся общностью деятельности [2]. Например, угольный кластер – группа предприятий, которые представлены шахтами, разрезами, предприятиями по переработке и обогащению, поставщиками оборудования и услуг, маркетинговыми и транспортными компаниями, научными подразделениями, учебными заведениями.

Промышленный кластер, как правило, пространственно не привязан к какой-либо урбанизированной области. В противоположность региональному кластеру, он обладает тенденцией иметь более широкие границы, возможно, охватывая весь регион или страну.

С проблемой организации и функционирования кластера тесно связана система подготовки квалифицированных кадров. Так, дуальное обучение – форма подготовки кадров, которая комбинирует теоретическое обучение в учебном заведении (30%-40% учебного времени) и практическое обучение на производственном предприятии (60%-70% учебного времени). Основной принцип дуальной системы обучения – равная ответственность учебных заведений и предприятий за качество подготовки кадров.

Дуальная система отвечает интересам всех участвующих в ней сторон – предприятий, обучающихся, государства. Для предприятия – возможность подготовить для себя кадры, сократить расходы, предусмотренные на поиск и подбор работников, их переучивание и адаптацию. Для обучающихся – адаптация выпускников к реальным производственным условиям и большая вероятность успешного трудоустройства по специальности по окончании обучения.

Государство эффективно решает задачу подготовки квалифицированных кадров для всей экономики. Модель дуального образования предполагает кооперацию предприятий, образовательных учреждений, региональных органов власти. Совместное финансирование программы подготовки кадров под конкретное рабочее место осуществляется предприятиями – заказчиками кадров и региональными органами власти [1].

Эффект от внедрения дуального образования: повышение инвестиционной привлекательности регионов России за счет подготовки рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования; перераспределение финансирования корпоративных программ переподготовки кадров в пользу системы государственного образования – подготовки кадров; значительный рост квалификации рабочих кадров и повышение престижа рабочих профессий в результате развития новых форм образования[5].

В Российской Федерации элементы кластерной политики заложены в Концепции долгосрочного социально-экономического развития до 2030 года.

За формирование и реализацию кластерной политики Российской Федерации, координацию органов исполнительной власти в этом вопросе, формирование мер государственной поддержки отвечает Министерство экономического развития Российской Федерации. На региональном уровне кластерная политика формулируется в рамках стратегии федеральных округов и субъектов российской федерации и реализуется региональными органами исполнительной власти и центрами кластерного развития. С 2010 года в России реализуются меры государственной поддержки центров кластерного развития.

Важными отличительными чертами образовательно-промышленного кластера являются: создание условий для формирования специалистов с различным уровнем профессионального образования; интеграция образования с наукой и производством; поднятие престижа высококвалифицированных рабочих профессий.

Поскольку развитие профессионального образования определяется потребностями экономики, в частности, производственного сектора с его технико-технологическим и кадровым потенциалами, то особый интерес представляют производственные кластеры. Такие кластеры давно существуют в различных странах мира, в том числе и в Российской Федерации. Но, несмотря на объективное преимущество создания образовательно-промышленных кластеров в системе среднего профессионального образования, возникают следующие проблемы:

- пассивная позиция работодателей в вопросе участия в образовательном процессе даже при явном дефиците работников. Работодатель желает получить высококвалифицированных специалистов «здесь и сейчас», не желая нести материальные и интеллектуальные затраты именно на подготовку специалистов. Усугубляет ситуацию и то, что это затраты, направленные на средне- и долгосрочную перспективу.

- требование федерального образовательного стандарта третьего поколения по обязательному привлечению работодателей в образовательный процесс. Сложности данного привлечения описаны выше;

- повышение требований к материально-технической базе подготовки специалистов при остаточном принципе финансирования среднего профессионального образования по сравнению с другими ступенями профессионального образования, что также усугубляется по вышеизложенной причине;

- снижение престижности технического образования среди абитуриентов, несмотря на дефицит специалистов на рынке труда.

Однако, несмотря на объективные трудности и сложности данного процесса, важнейшими элементами кластерной политики должны стать разработка и реализация федеральной и региональных программ содействия формированию и функционированию кластерных образований, а также развитие в этом направлении частно-государственного партнерства.

1. Агентство стратегических инициатив // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.asi.ru/news/15749/>

2. Конкуренция. Портер М.: Пер. с англ. – М.: «Вильямс», 2000.

3. Образовательно-производственный кластер в системе среднего профессионального образования Лазаренко Н. Н., Хасанова М. А., Скорик Г. В. // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.ou.tsu.ru/seminars/eois2012/articles/lazarenko-khasanova-skorik.pdf

4. Образовательный кластер как форма инновационного развития региона Вахрушева Н.И. // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.vvsu.ru/files/70BC0161-A930-4108-BADE-4BD347189EE2.pdf

5. Системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования» // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.asi.ru/upload/medialibrary/1ba/%D0%94%D0%9F.pdf>

Управление рисками как компонент форсайт-компетенции руководителя образовательной организации

Савенкова Елена Викторовна, ассистент кафедры управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: ev.savenkova@mpgu.edu

Интенсивное развитие российского образования влияет на все элементы системы, причем происходящие кардинальные изменения в структуре, целях, содержании образования заставляют искать новые пути и решения, использовать новые механизмы. Деятельность в этих условиях становится инновационной для всех образовательных организаций, и ее эффективность зависит от способностей и умений участников

образовательных отношений по изменению содержания и механизмов. Закономерной становится потребность в качественных изменениях управленческой деятельности, при этом объективной становится необходимость предусматривать перспективы организации в будущем как возможности для достижения желаемых целей или улучшения собственной стратегии.

Наряду с такими технологиями предсказания будущего, как прогнозирование – вид деятельности по определению будущих тенденций развития на основе анализа ее состояния в прошлом и настоящем, планирование – деятельность по разработке планов, определяющих будущее состояние системы, футурологии – область по определению перспектив будущего развития общества, – одной из технологий предвидения будущего является форсайт. Форсайт – особая технология предвидения будущего развития системы, сопровождающаяся мерами по обеспечению движения общества по выбранной траектории на базе общественного консенсуса [3, с. 54]

Форсайт представляет собой процесс, который создает «картину завтрашнего дня» путем выбора из множества вариантов будущего не заменяя существующие механизмы, а дополняя их, тем самым повышая их эффективность, что проявляется в направленности форсайтов. Подразделение по направленности на анализ – процесс сбора и обработки информации или на конечный продукт анализа – получение результатов в виде списков приоритетов, статей, сценариев, обозначает форсайт как инновационный инструмент прогнозирования и планирования деятельности организации.

В связи с этим форсайт-компетентность становится неотъемлемой частью управленческой компетентности руководителя образовательной организации. В управленческой деятельности форсайт-компетентность проявляется в способности к принятию решений на основе долгосрочных прогнозов, эффективному делегированию полномочий, сбору информации и налаживанию информационных связей, управлению рисками в связи с тем, что высокая доля неопределенности является практически нормой в наше время. Остановимся подробнее на проблеме управления рисками, а точнее – на методах управления.

В условиях модернизации российского образования образовательные организации подвергаются необходимости в быстрых и качественных перестройках, решениях новых задач, которые связаны с потребностью управления рисками, возникающими в процессе преобразований. Поскольку в современном развитии общественных отношений риск является постоянно присутствующей характеристикой, немецкий социолог, автор концепции «общество риска» Уильрих Бек в своей книге «Общество риска: На пути к другому модерну», утверждает, что «риски являются продуктом, сопутствующим модернизации, и производятся в таком изобилии, что их желательно предотвратить, то есть их нужно или устранять, или отрицать, или переосмысливать» [1, с. 18], другими словами, рисками необходимо управлять.

Анализ показал, что вопросами управления рисками с позиции кибернетики занимались Балабанов И.Т., Хохлов Н.В. и другие, но управление рисками в образовании недостаточно раскрыто. Управление рисками в образовательной организации представляет собой процесс принятия и выполнения управленческих решений, направленных на уменьшение неблагоприятных влияний и распространяется на оказание образовательных услуг, научно-исследовательскую деятельность, управление коллективом и другое.

Чаще всего процесс управления рисками в организации представляет собой разработку и внедрение программы, включающей планирование, обеспечение действий и ресурсов, направленных на снижение защищенность от внутренних и внешних рисков.

Целью управления риском в образовательной организации является обеспечение функционирования организации в условиях риска и неопределенности. Конкретиза-

ция целей выражается в поставленных задачах: профилактика возникновения рисков; минимизация ущерба, принесенного рисками.

Процесс управления рисками как часть общего управления образовательной организацией, по мнению Г.В. Чернова, А.А. Кудрявцева, Н.А. Чеснокова, условно можно разделить на пять этапов [5,6]: идентификация и анализ рисков, анализ альтернативных методов управления риском, выбор методов управления риском, исполнение выбранного метода управления риском, мониторинг результатов и совершенствование системы управления риском.

Следует отметить, что вышеперечисленными авторами недостаточное внимание уделено методам управления рисками, что и станет предметом нашего рассмотрения. Основными методами риск-менеджмента обычно называют отказ от риска, снижение, передача и принятие. Но, как отмечается в Стандартах риск-менеджмента, разработанными Федерацией европейских ассоциаций риск-менеджеров (FERMA), что «существует достаточно большое количество методов. Некоторые из них применимы только для «положительных» или «негативных» рисков, другие могут быть применимы для всех видов и классов» [2]

В рамках качественного анализа рассмотрим методы управления и методы разработки и принятия решений в риск-менеджменте. Методы управления в наиболее общем виде представляют собой приемы и способы осуществления последовательных и непрерывных функций менеджмента [4]. Существующие классификации методов позволяют выделять методы управления как для организации, так и для отдельных элементов управленческой системы, а для целей риск-менеджмента чаще применяется классификация методов по их содержанию. Приведем некоторые из них.

Административные методы риск-менеджмента подразделяются на организационные, распорядительные и дисциплинарные.

Организационные методы риск-менеджмента включают в себя комплекс способов и приемов по осуществлению конкретной организационной работы как объекта, так и субъекта управления. Организационные методы обнаруживаются на этапах вхождения в инновационные процессы образовательными организациями, когда проявляется сопротивление участников образовательных отношений, которое имеет различные проявления и последствия вследствие непринятия педагогами образовательных реформ, непонимания надобности перемен.

К организационным методам риск-менеджмента относят организационное планирование, анализ, проектирование, делегирование полномочий, распределение ответственности и контроль.

Распорядительные методы направлены на обеспечение эффективности и дисциплинированности работы управленческого персонала, создание управленческой команды, направленные на эффективное функционирование управляющей и управляемой систем, отличаются прямым воздействием на поведение объекта управления и вследствие однозначности решения проявляются в директивности.

Дисциплинарные методы в риск-менеджменте нацелены, в первую очередь, на формирование внутренней мотивации у сотрудников, формирование внутриорганизационной дисциплины.

Социальные методы направлены на формирование в организации коллектива, ориентированного на достижение общей цели и содержат три направления: формирование лидерства, формирование формальной и неформальной структуры в образовательной организации, формирование организационной культуры. Востребованность социальных методов управления риск-менеджмента заключается во множестве рисков, возникающих сегодня в образовательных организациях, что требует пристального внимания со стороны администрации, повышения роли психологической службы,

интенсификации системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Психологические методы заключаются в воздействии руководителя на личность сотрудника. Инновационная деятельность образовательной организации, формирование многоуровневых образовательных организаций, реформирование в системе образования являются факторами, влияющими на участников образовательного процесса, интенсификацию педагогического труда, что не всегда положительно влияет на педагогов. Отрицательное воздействие проявляется в повышенной тревожности, снижении мотивации, что сказывается на здоровье педагогов и как следствие на здоровье учеников. Целенаправленная деятельность по применению психологических методов повышает мотивированность сотрудников.

Научно-прикладные методы применяют передовые достижения теории менеджмента в практическом управлении риском: методы исследования, методы анализа и синтеза, методы прогнозирования. Применение данных методов позволяет предсказывать возникновение ситуаций риска, принимать меры по нейтрализации и минимизации рисков, т.е. обладать форсайт-компетентностью, одной из характеристик которой является работа в условиях неопределенности.

Методы исследования применяются для сбора, обобщения и систематизации информации об образовательной организации, необходимой руководителю для управления рисками. Методы разработки и принятия решений делятся на методы моделирования и методы экспертных оценок [4]. Методы моделирования применяются в ситуациях, когда о внешней среде образовательной организации имеется достаточно полная информация, а значит, есть возможность своевременного реагирования.

Методы экспертных оценок применяются для разработки и принятия решений в ситуациях, когда информационное обеспечение мало или практически не располагает информацией, необходимой для принятия управленческого решения. Это объясняет популярность экспертных методов на современном этапе развития общества. Быстро меняющиеся условия функционирования, несвоевременное или неполное информационное обеспечение, условия конкуренции, все возрастающие требования к администрации требуют подбора таких методов, которые решали бы задачи: принятие решений в ситуациях неопределенности при дефиците информации; оценка альтернатив при принятии решений.

Наиболее используемы в практике организаций методы группового опроса, метод «мозговой атаки», метод Делфи. В условиях создания образовательных комплексов, формирования новых коллективов, новых организационных структур, принятие управленческих решений многократно усложняется и методы экспертной оценки на сегодняшний момент являются тем преимуществом, которое позволяет качественно и по возможности оперативно принимать решения.

Отличительными чертами данных методов являются: увеличение элемента коллегиальности, коллективная генерация идей, формирование групповой оценки, путем уменьшения психологического давления, вовлечение в процесс принятия решений всех членов коллектива, проявления творческой позиции членов коллектива.

Преимущества применения экспертных методов, проявляющиеся в участии всех членов организации в процессе принятия решений, получение выверенного и рассмотренного с позиций различных альтернатив результата, формировании команд профессионалов-экспертов, в первую очередь проявляется в формировании сплоченности в образовательных организациях, выявлению перспективных работников, формировании новой организационной культуры образовательной организации.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблема, встающая перед образовательными организациями по обеспечению успешного функционирования в образовательном пространстве, может реализоваться посредством введения риск-

менеджмента в процесс управления, эффективного использования методов управления риском и принятия управленческих решений.

Таким образом, для перспективной деятельности в современных условиях руководителю образовательной организации необходимо обладать форсайт-компетентностью, а обладание набором знаний в области управления риском как компонентом форсайт-компетентности позволит снизить неопределенность результатов и улучшить конкурентоспособность организации.

1. Бек У. Общества риска: на пути к другому модерну.// Пер. с нем. В. Сидельника, Н. Федоровой. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.

2. Стандарты управления рисками Federation of Risk Management Associations (FERMA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ferma.eu>

3. Третьяк В.П., Козлов В.А., Калинин В.Л. Форсайт-технология предвидения: Учебно-методический комплекс. – М.: МГУТУ им. К.Г. Разумовского, 2012. – 78 с.

4. Фомичев А. Н. Риск-менеджмент: Учебник. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2008. – 376 с.

5. Чернов Г.В. Кудрявцев А.А. Управление рисками: учеб. пособие. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 160 с.

6. Чесноков Н.А. Обеспечение психолого-педагогической безопасности образовательных систем. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 144 с.

Формирование управленческой команды по развитию кадрового ресурса в условиях создания образовательного комплекса

Рощина Наталья Леонидовна, к.п.н., руководитель структурного подразделения (учебно-методическая работа), ГБОУ Гимназия № 1567, г. Москва

Свеча ничего не теряет, если от её пламени зажглась другая свеча. Автор неизвестен

Организационный механизм управления образовательным комплексом – это закрепленный способ распределения функций управления процессами жизнедеятельности всех структурных подразделений с указанием периодичности выполнения предписанных функций. Он позволяет сделать процесс функционирования и развития образовательного комплекса непрерывным.

Процесс реорганизации нашего образовательного комплекса недавно был завершен. В его состав вошли два детских сада, общеобразовательная школа, гимназия, но о единой команде пока говорить сложно в силу ряда проблем, как объективных, так и субъективных. Попробуем определить круг этих проблем.

1) Люди, занимающие административно-управленческие роли в структурных подразделениях вновь образованного Образовательного комплекса, – хорошие специалисты, но никогда еще не работали вместе, поэтому должны познакомиться, оценить профессиональные и личные качества каждого).

2) Не определена роль каждого специалиста-управленца в новой структуре, поэтому зачастую возникает внутреннее препятствие в управлении сотрудниками, боязнь выполнить чужую роль (непонимание своей роли в новой структуре).

3) Не определены общие цели, поэтому каждое структурное подразделение подчинено только своим целям и задачам, объединенной работы не происходит.

4) Нет общего плана работы, не разработана программа развития образовательного комплекса как единой структуры, поэтому нет эффективного взаимодействия между членами административно-управленческого персонала.

5) Со стороны руководителя не проведена необходимая работа по формированию единой управленческой команды.

На наш взгляд, в данной ситуации при формировании единой управленческой команды вновь образованного Образовательного комплекса могла бы помочь система распределения ролей в команде Р. М. Белбина [1].

Р.М. Белбин выделяет 8 ролей в команде: **Исполнитель, Председатель, Формирователь, Мыслитель, Исследователь ресурсов, Оценивающий, Коллективист, Доводящий до конца.** Для того чтобы добиться успеха в работе команды, необходимо подобрать людей, обладающих такими качествами, чтобы были задействованы все роли. Когда в организации будет полностью налажена ролевая структура, тогда работа коллектива будет эффективной. Несмотря на то, что тест Белбина предполагает распределение командных ролей для бизнес-корпораций, нам кажется, что он будет эффективным и при распределении командных ролей и в любой другой структуре, в том числе и в образовательной организации.

Тест Белбина состоит из семи разделов. В каждом из разделов нужно распределить 10 баллов между возможными ответами согласно вашему представлению об их соответствии вашему собственному поведению. Эти десять баллов могут быть распределены между несколькими утверждениями или, возможно, все приписаны одному-единственному ответу.

1. Что, по вашему мнению, вы можете внести в работу команды: увидеть новые возможности и извлечь из них пользу; хорошо сработаться с самыми разными людьми; генерирование идей является одним из ваших природных качеств; у вас есть способность привлекать людей, которые могут внести ценный вклад в работу группы; ваша личная эффективность во многом основана на способности доводить начатое до конца; вы готовы смириться с временной непопулярностью, если это приведет к значительным результатам в дальнейшем; обычно вы быстро "схватываете", что будет "работать" на практике в известных ситуациях; вы можете предложить нечто разумное для альтернативного курса действий без проявления пристрастия или предвзятости.

2. Ваши возможные недостатки при работе в команде могут проявляться следующим образом: вы ощущаете беспокойство, если собрания команды недостаточно структурированы, их ход плохо контролируется и они проводятся в недостаточно организованной манере;

- в противовес команде вы склонны поддерживать людей, чья обоснованная точка зрения не получила должной оценки; вы склонны много говорить в моменты, когда группа переходит к предложению новых идей; ваш объективизм затрудняет нахождение компромисса с коллегами; когда возникает необходимость дать ход какому-либо делу, окружающие порой воспринимают вас как человека, склонного к авторитарным методам; вам трудно принимать руководящие решения, потому что вы слишком чутки к атмосфере в группе; вы склонны увлекаться идеями, которые приходят вам в голову, и таким образом терять "нить" происходящего вокруг; ваши коллеги нередко считают вас человеком, излишне беспокоящимся о деталях и преувеличивающим возможность неблагоприятного исхода событий.

3. Когда вы участвуете в работе над каким-либо проектом с другими людьми: вы обладаете способностью влиять на людей, не оказывая давления на них; ваша внимательность позволяет избегать многих ошибок и оплошностей; вы готовы настаивать на немедленных действиях для того, чтобы участники не тратили времени впустую и не теряли из виду основную цель; вы способны внести оригинальный вклад в работу группы; вы всегда готовы поддержать разумное предложение, отвечающее общим интересам; вы всегда ведете поиск новейших идей и разработок; вы полагаете, что окружающие ценят вашу способность к беспристрастным суждениям; на вас можно положиться в том, что все основные виды работ будут организованы.

4. Характерный для вас подход к групповой работе состоит в следующем: вы искренне заинтересованы в том, чтобы лучше узнать коллег; если вы с чем-то не согласны, то достаточно легко бросаете вызов мнению окружающих или поддерживаете точку зрения меньшинства; обычно вы умеете находить аргументы для опровержения необоснованных предложений; вы думаете, что у вас есть талант к организации работы надлежащим образом, когда необходимо воплотить на практике намеченный план; вы склонны избегать банальностей и выступать с неожиданными предложениями; вы обычно стремитесь достичь совершенства в любой деятельности; вы умеете извлекать выгоду для группы, используя внешние контакты; вы выслушиваете разные точки зрения, но при принятии окончательного решения руководствуетесь собственным мнением.

5. Вы получаете удовольствие от работы, потому что: вам нравится анализировать ситуации и взвешивать возможные альтернативы; вам интересно заниматься практическим решением проблем; вам нравится осознавать, что вы способствуете хорошим рабочим отношениям; вы можете лоббировать принятие необходимого решения; вы умеете сходить с людьми, которые могут предложить новые идеи; вы умеете добиваться согласия людей действовать необходимым образом; вы чувствуете себя комфортно, когда можете полностью сосредоточиться на выполнении задачи; вам нравится находить область деятельности, где нужно напрягать свое воображение.

6. Если бы вам вдруг поручили решение трудной задачи, ограничив время и предоставив в ваше распоряжение незнакомых людей: вы, скорее всего, уединились бы для того, чтобы найти выход из создавшегося положения перед тем, как разрабатывать единую линию поведения; вы были бы готовы поддержать того, чей подход к решению задачи окажется самым позитивным, каким бы сложным он ни был; вы бы нашли способ сократить время решения задачи, установив, какой наилучший вклад могли бы внести различные люди; ваша склонность к безотлагательному решению задачи помогла бы вам обеспечить выполнение графика; вы полагаете, что сохранили бы хладнокровие и способность мыслить объективно; вы были бы готовы добиваться цели, несмотря на любое давление; вы были бы готовы взять на себя роль лидера, если бы сознавали, что группа не продвигается вперед; вы прибегли бы к групповым обсуждениям для того, чтобы стимулировать поиск новых идей и сдвинуть дело с «мертвой точки».

7. Работая в группе и думая об имеющихся у вас проблемах: вы склонны высказывать свое недовольство тем, кто препятствует прогрессу в работе; вы готовы признать, что окружающие могут критиковать вас за то, что вы слишком аналитичны и недостаточно полагаетесь на интуицию; вы готовы признать, что ваше стремление к тому, чтобы все выполнялось надлежащим образом, может задерживать продвижение работы; вы склонны быть требовательным к работе других и полагаться на одного или двух членов команды, к которым вы испытываете расположение; вам сложно начать что-либо делать, если не ясны цели; иногда вы не в состоянии объяснить сложные идеи, которые приходят вам в голову; вы осознаете, что хотите от других того, чего не можете сделать сами; вы не решаетесь изложить свои возражения, когда сталкиваетесь с реальной оппозицией.

Убедитесь, что сумма баллов за все вопросы каждого раздела равна 10 и итог для всех семи разделов равен 70. В таблице представлено распределение утверждений по всем семи разделам для восьми основных ролей в команде, описанных Белбином. Для подсчета очков по каждой роли впишите в таблицу баллы по каждому из утверждений.

Эти баллы необходимо вписать в соответствующие столбцы первой строки таблицы 1. То же самое необходимо сделать по всем остальным разделам вопросника, а затем просуммировать баллы для каждого из восьми столбцов.

Каждый член административно-управленческого персонала образовательного комплекса проходит тест Белбина, и таким образом определяется роли каждого в управленческой команде нового образовательного комплекса. Отметим, что речь идет не о распределении должностей и функционала (что, безусловно, является необходимым условием успешности функционирования единого образовательного комплекса), а именно о формировании команды единомышленников, объединенных общими целями и планами.

Кроме того, тест Белбина позволяет формировать и творческие группы сотрудников для выполнения какого-либо долгосрочного или краткосрочного проекта внутри образовательной организации. Отметим, что команда не подразумевает именно 8 членов в соответствии с ведущей ролью каждого члена команды. Их может быть как больше, так и меньше. Часто один человек может успешно выполнять разные роли в команде. В идеале необходимо провести тест Белбина для каждого члена административно-управленческого персонала, т.е. для руководителя, его заместителей, руководителей структурных подразделений. Результаты удобно представить в виде таблицы (табл. 2) и затем проанализировать.

Как видно из таблицы, среди членов администрации образовательного комплекса встречаются все командные роли, причем почти все сотрудники могут выполнять несколько ролей в команде. Поэтому при правильной организации работы с административно-управленческим персоналом в образовательном комплексе возможно формирование единой команды, объединенной общими целями, способной к разработке и решению общих задач. Это в свою очередь будет способствовать успешности функционирования всей образовательной структуры и формированию единого коллектива.

Модель методической службы образовательного центра

Лобзина Галина Владимировна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, «Школа № 2101 «Филевский образовательный центр», г. Москва, lobzina71@mail.ru,

Вейц Анна Юрьевна, учитель математики, «Школа № 2101 «Филевский образовательный центр», г. Москва, anna_w@list.ru

В последние годы система образования города Москвы претерпевает значительные изменения. Происходит значительное укрупнение образовательных учреждений, управлений образованием, одни структуры исчезают, на смену им приходят другие, более крупные. Так, в результате реорганизаций исчезают московские школы и детские сады как самостоятельные образовательные учреждения и появляются Образовательные центры. Одновременно с этим процессом закрываются структуры, которые ранее призваны были оказывать методическую помощь педагогам в школах – Окружные методические центры, различные ресурсные центры. В процессе реорганизации пяти школ (№ 71, 261, 73, 98 и 262) и 8 детских садов в ноябре 2014 года начала свою работу «Школа № 2101 «Филевский образовательный центр».

В условиях отсутствия окружного методического сопровождения, в результате объединения большого количества педагогических коллективов, их технических, методических, образовательных ресурсов возникла необходимость разработки новых моделей различных служб образовательного комплекса.

В ходе разработки модели Методической службы образовательного центра нами были изучены инновационные модели как школьных, так и муниципальных служб. С большим интересом были рассмотрены инновационные модели методических служб, которые стали победителями в региональных конкурсах инновационных моделей методических служб, с тем, чтобы объединить запросы нашего образовательного комплекса и образцы лучших практик других образовательных организаций.

Изменения в содержании образования, внедрение современных образовательных

технологий, вариативных программ, экспериментальная работа, переход на новый учебный план, информатизация образования требуют от методической службы адаптации к изменяющимся условиям, влекут за собой изменение содержания деятельности и возникновение новых функций, что в свою очередь требует своего организационного оформления в новой модели методической службы в условиях **образовательной сети**, состоящей из нескольких образовательных площадок, образующих образовательный центр.

На наш взгляд, методическая служба должна быть связующим звеном между деятельностью педагогического коллектива образовательного учреждения, государственной системой образования, психолого-педагогической наукой, передовым педагогическим опытом. Она содействует становлению, развитию и реализации профессионального творческого потенциала педагогов.

Она создается в целях участия педагогических и научно-педагогических работников в разработке примерных образовательных программ, координации действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Она должна решать задачи внедрения ФГОС с учетом региональных требований к уровню подготовки специалистов, создания оптимального учебно-методического, информационного, диагностического обеспечения образовательного процесса, условий повышения профессиональной компетентности преподавателей и сотрудников образовательного учреждения.

Важнейшим условием и ведущим фактором, во многом определяющим успешность методической деятельности Образовательного центра, выступает непрерывное образование педагога – идея, принятая в мире в качестве ключевой во всех осуществляющихся или планируемых реформах образования. Одной из форм решения данной проблемы может быть избран компетентностный подход, согласно которому целевым ориентиром профессиональной подготовки является становление интегральной профессионально-личностной компетентности педагога.

Анализ теоретических исследований и практического опыта организации методической работы позволил выявить **следующие противоречия**:

- между социально-профессиональным заказом на организацию научно-методической поддержки учителей, ориентированным на осуществление инновационной образовательной деятельности и невозможностью оказать такую поддержку в условиях традиционных форм и содержания методической работы в общеобразовательных учреждениях;

- между традиционной организацией методической работы на базе одного учреждения и необходимостью сетевого взаимодействия между образовательными площадками образовательного центра. Сетевая организация, положенная в основу современной модели методической службы в качестве основополагающего принципа, обеспечит интеграцию всех ресурсов системы;

- между необходимостью развития инициативы, самостоятельности, творчества участников методической деятельности и существующими методами управления методической работой в полном функциональном цикле;

- повышенными требованиями к работе педагогов и неготовностью к удовлетворению данных ожиданий общества в силу недостаточности научно-методической и технологической поддержки их деятельности.

Анализ актуальности и противоречий привели к необходимости разработки инновационной модели методической службы современной школы.

Инновационная модель методической службы школы может быть разработана, если: учтены особенности методической работы в современной школе; выявлены функции и содержание работы структурных подразделений методической службы школы; определены компоненты структурно-функциональной модели методической службы школы.

Требования к построению модели:

- 1) модель должна соответствовать отражаемому объекту, иначе она не выполнит своей функции;

- 2) модель должна быть открытой, чтобы иметь возможность гибко реагировать на внешние изменения: либо появлением (устранением) одного из структурных элементов, либо образованием новых связей в структуре и т.д.;

- 3) модель должна быть реальной, т.е. построена с учетом условий «внешней» по отношению к модели среды. Любая самая идеальная с точки зрения строения и структуры модель не будет работать, если она оторвана от действительности;

- 4) необходимо установить: все ли существенные компоненты реальной действительности встроены в модель.

В отличие от модели традиционной методической службы, построенной по «предметному принципу» (методические объединения), предлагаемая модель создается по «функциональному принципу». В основе структурно-функциональной модели лежит следующая логическая цепочка: потребности педагогов и управленцев учебного заведения – цели методической службы – основные направления ее деятельности – модель методической службы.

Модель методической службы имеет **трехкомпонентную структуру**.

1. Традиционная структура взаимосвязей между постоянными субъектами методического пространства образовательной системы: кафедры, творческие объединения педагогов, лаборатории по предметам и направлениям.

Сохранение на данном этапе традиционной структуры обусловлено необходимостью пересмотра профессиональной подготовки педагога с точки зрения формирования и развития, прежде всего, его предметно-методологической компетентности как одного из условий успешного перехода к реализации федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения.

2. Сетевая многовекторная структура горизонтальных взаимосвязей между субъектами методической службы, обеспечивающая ее вариативность и гибкость. Специфика структуры – возникновение, развитие, трансформация новых – непостоянных – субъектов методического пространства для решения конкретных педагогических или управленческих задач и занимающих, таким образом, свою нишу в системе методической работы. Длительность их зависит как от степени сложности решаемых проблем, так и от степени эффективности предлагаемых в рамках организованного взаимодействия решений.

3. Разветвленная структура внешних по отношению к образовательной системе связей (учреждения дополнительного образования, науки, культуры, здравоохранения, иных ведомств), обеспечивающих включение в сеть ресурсов более высокого уровня (научных, кадровых, материально-технических, финансовых и т.д.).

Показатели качества модели Методической службы

Качество процесса:

1. Наличие единого информационно-методического пространства для предъявления имеющегося методического ресурса по различным направлениям.

2. Наличие новых образовательных и управленческих практик, системных и локальных проектов деятельности, проблемно-ориентированного характера в рамках инновационной деятельности.

3. Включенность педагогов и руководителей образовательной организации в процесс самоопределения по отношению к вносимым извне инновациям, наличие индивидуальных образовательных траекторий.

Качество результата:

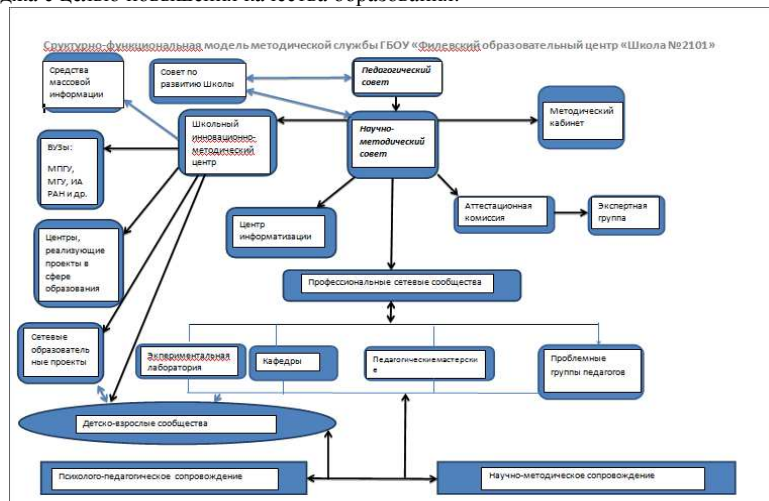
- Готовность педагогов и руководителей образовательного центра результативно участвовать в инновационных проектах, конкурсах и др. мероприятиях;
- Комплексность решения педагогами образовательного центра методических проблем на учебный год через работу кафедр, организацию семинаров и другое;
- Наличие информационно-методического сопровождения инновационной деятельности на всех ее этапах;
- Удовлетворённость педагогов содержанием своей педагогической деятельности, стремление достичь в ней определенных позитивных результатов;
- Рост числа педагогов, имеющих первую и высшую квалификационные категории. Уменьшение числа педагогов, не имеющих квалификационной категории.
- Динамика показателей качества образования.

Научно-методический совет как коллегиальный орган управления колледжа
Драгункина Марина Игоревна, преподаватель ГБПОУ «Колледж автомобильного транспорта № 9», магистрант ФГБОУ ВПО МПГУ; m.dragunkina@mail.ru

Среднее профессиональное образование – специфическая образовательная среда, оно нацелено на выпуск специалистов, готовых как к трудовой деятельности, так и к продолжению образования на новой ступени высшего образования. Таким образом, сфера среднего профессионального образования требует иного подхода и к обучению, и к воспитанию, и к формированию профессиональных компетенций, нежели в школе или университете.

В современных условиях постоянно меняющихся требований к образовательному процессу в системе среднего профессионального образования остро стоит вопрос о необходимости формирования научно-методических советов (далее НМС).

В Положениях колледжей разных профессиональных НМС определяется как педагогический коллегиальный орган управления, осуществляющий координацию учебно-методической, организационно-методической и научно-методической работы колледжа с целью повышения качества образования.



НМС призван решать ряд важных задач: производить выбор учебно-методического, учебно-программного обеспечения; рассматривать и согласовывать программы учебных предметов, курсов, дисциплин; рассматривать направления профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, способство-

вать развитию их творческих инициатив; организовывать работу по повышению квалификации педагогических работников; вносить предложения по совершенствованию обучения и воспитания; рассматривать инновации, нововведения, новшества, предъявляемые методическими комиссиями и педагогическими работниками; осуществлять руководство учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой; осуществлять подготовку и издание научно-методических и информационных материалов, пропаганду достижений педагогического коллектива; способствовать совершенствованию педагогического мастерства педагогических работников, оказывать помощь начинающим преподавателям, мастерам производственного обучения и воспитателям; рассматривать и рекомендовать кандидатуры педагогических работников на присуждение им премий, наград.

В идеале данный управляющий орган призван выполнять следующие функции: аналитическую (состояние и перспективы инновационной деятельности; обобщение передового педагогического опыта); проектировочно-прогностическую (прогнозирование и проектирование развития инновационной деятельности); координирующую (координация деятельности структурных подразделений в области развития инновационной работы); внедренческую (внедрение и использование достижений и рекомендаций педагогического опыта в системе профессионального образования); информационно-издательскую (организация публикаций достижений педагогических работников в научные сборники, периодические издания); контролирующую (контроль педагогической деятельности); обучающую (организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров и т.д.)

Однако во многих образовательных организациях этот орган носит сугубо контролирующий характер: проверить, зачеркнуть, указать, что необходимо переделать. Члены совета должны помнить цель организации совета – улучшение качества обучения. При этом необходимо учитывать также два направления деятельности НМС. С одной стороны, данный управляющий орган призван повысить качество образования, а значит, направлен на студенческую среду. С другой стороны, НМС оказывает помощь и нацеливает преподавателей на саморазвитие и самообразование.

К проблемам формирования данного коллегиального органа также можно отнести формальное участие некоторых членов. Участниками НМС должны быть директор, заместитель директора по учебно-производственной работе, заведующий учебно-методическим отделом, методист, заведующие отделениями, председатели цикловых методических комиссий. К сожалению, часто круг членов ограничивается методистом и председателями предметно-цикловых комиссий.

Деятельность этого коллегиального органа раскрывается в локальном акте «Положении о научно-методическом совете колледжа». К документации НМС относятся: приказы и распоряжения руководителя о создании научно-методического совета, регламентации его деятельности; Положение о научно-методическом совете; протоколы заседаний научно-методического совета; экспертные заключения маркетинговых, мониторинговых исследований, внутреннего аудита; методические рекомендации, направленные на повышение качества образовательного процесса.

Мы предполагаем, что от качества работы научно-методического совета зависит уровень развития компетентности в подготовке высококвалифицированных специалистов, востребованных и конкурентоспособных на рынке труда, в соответствии с существующими и перспективными требованиями, а также ожиданиями личности, общества и государства.

Роль учебно-методической службы в развитии современной модели образовательной организации

Шестакова Наталья Васильевна, руководитель учебно-методической службы ГБОУ лицей № 1537, г. Москва,

Павлович Ирина Геннадьевна, заместитель руководителя структурного подразделения ГБОУ лицей № 1537, СП ЦО № 1099, г. Москва,

Шестакова Анастасия Евгеньевна, специалист ГБОУ лицей № 1537, г. Москва

В связи с большой удаленностью от центра Москвы, отсутствием в микрорайоне (Ярославском) культурных центров, кинотеатров, спортивных комплексов возникла необходимость в создании образовательной организации, которая обеспечила бы в достаточной степени потребности населения в различных направлениях (интеллектуальных, эстетических, спортивных).

В 2013 году объединились в единый образовательный комплекс ведущие учреждения Ярославского района: Лицей № 1537, Центр образования «Школа здоровья» № 1099, ДОУ № 2704, ДОУ № 1344, ДОУ № 1962, ДОУ № 2755. Став единой системой, данная структура создала единое образовательное пространство, способствующее развитию каждого участника образовательного процесса (воспитанника, школьника, сотрудника, учителя).

Особая роль в развитии и функционировании современной образовательной организации принадлежит единой методической службе комплекса, целью которой является построение адаптивной модели методической службы и управление ею в структуре единого образовательного учреждения при реализации ФГОС.

Считаем, что создание целостной структуры методической работы, способствует самореализации как личности учителя на каждом этапе его развития, так и личности обучающегося и воспитанника в процессе их совместной деятельности по формированию универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах с целью обеспечения высокого качества образования на всех ступенях.

Не секрет, объединение нескольких образовательных учреждений в единую систему носило сначала формальный характер. Однако, проведя анализ ресурсов многофункционального образовательного комплекса, смогли выявить новые ресурсы для развития организации:

1. Образовательные ресурсы: единство образовательных программ на всех ступенях обучения; многопрофильное обучение (расширение направленностей профильного обучения); учет различных образовательных запросов; внутренние и внешние мониторинговые исследования; создание предметно-развивающей среды для дошкольников; вариативность дошкольного образования; создание единой безбарьерной образовательной среды.

2. Профессиональные ресурсы: единая учебно-методическая служба; система передового педагогического опыта. Мониторинговые исследования профессионального и творческого роста педагогических кадров; создание оптимальных условий для эффективной реализации ФГОС.

3. Организационно-педагогические ресурсы: совместные ключевые дела, «круглые столы», конференции, семинары; Дни открытых дверей; PR-акции.

4. Материально-технические ресурсы: материально-техническое обеспечение; адресное, прозрачное, четкое распределение финансовых потоков; оптимальное штатное расписание; эффективное использование оборудования и учебных площадей; расширение дополнительных образовательных услуг.

5. Партнерские отношения: открытость и доступность образования; формирование единой управленческой команды; государственно-общественный характер управления; формирование реального партнерства семьи и школы; социальное партнерство с профсоюзной организацией и различными учреждениями.

Глубоко изучив ресурсы комплекса, смогли обозначить главные задачи учебно-методической службы, которые помогают решить ряд проблем и противоречий, а затем наметить пути решения проблем: устранить стрессы дошкольников при переходе их в школу, адаптировать детей дошкольного возраста; подготовить родителей дошкольников к образовательно-воспитательной деятельности; согласовать образовательные программы: д/с- начальная школа-основная и средняя школа; расширить направленности профильного обучения; проводить дифференцированное обучение школьников с различными образовательными запросами, с различной мотивацией к обучению; провести анализ и учет факторов развития уровня педагогических кадров; подготовить учителя к реализации ФГОС (разработка рабочих программ учебного предмета).

В работе учебно-методической службы особую роль отводим планированию и реализации деятельности с целью получения высокого реального результата: успешного учителя и его ученика.

Особое внимание уделяем вопросу управления качеством образования (стратегии, целям, планированию и ресурсам, анализу и измерениям, мониторинговому контролю), а также распределению ответственности и полномочий между членами методической службы в общей деятельности.

Таким образом, благодаря усилиям всех участников образовательного процесса, объединенных в методические объединения, творческие группы, кафедры, методические экспертные советы, микро группы и т.д., трудности в работе могут быть преодолены путем создания новых адаптивных управленческих моделей.

Эффективная работа методической службы реорганизованного образовательного комплекса – условие развития профессионального мастерства педагога

Шишкина Маргарита Евгеньевна, заведующий сектором УВР ГБОУ «Школа № 2101 «Филевский образовательный центр», г. Москва, e-mail: rita260368@yandex.ru

В течение двух последних лет в системе московского образования в условиях, когда финансирование, а значит, функционирование школы полностью зависит от количества обучающихся, возникла необходимость реорганизации школ путем объединения нескольких образовательных учреждений.

Среди причин реорганизации также выделяется необходимость объединения кадровых ресурсов для достижения большей эффективности деятельности, которая зависит как от уровня результативности (качества образования и его результатов), так и от затратности (недопустимости маленькой нагрузки у педагога).

Процесс реорганизации редко проходит «гладко». При формировании нового коллектива у педагогов возникают проблемы из-за изменения привычных традиций, смены психологического микроклимата. Назовем лишь некоторые причины: усиление ответственности за результаты образовательного процесса, введение новых технологий обучения, изменения в организации внутренней системы контроля качества образования, изменения нагрузки и перераспределение классов (в случае, когда в комплексе происходит разделение по ступеням обучения в разных зданиях).

В этой связи необходимо, чтобы педагоги объективно оценили сложившуюся ситуацию. Например, вместе с администрацией спрогнозировали будущие трудности и проблемы, имели возможность участвовать в обсуждении поступающей информации и спланировать свою деятельность в рамках общего плана переходного периода с наименьшими потерями.

Для того чтобы сохранить лучшие кадры реорганизованного образовательного комплекса и постепенно повышать профессиональный уровень других сотрудников, важно с первых шагов объединения грамотно выстроить работу методической службы в школе. В этой связи необходимо обеспечить педагогическое сопровождение педагога в процессе

его профессиональной деятельности с учетом условий реорганизованного образовательного комплекса и обновления содержания образования.

Реализовать это можно через следующие направления работы: создание модели методической службы образовательного комплекса с учетом особенностей работы педагогических коллективов реорганизованных ОУ; стимулирование обновления деятельности сотрудников на основе Профессионального стандарта педагога; создание условий для развития каждого педагогического работника с учетом стажа работы и уровня квалификации, в том числе для аттестации и повышения квалификации; повышение качества образовательных услуг для обучающихся через использование потенциала успешных коллективов реорганизованных ОУ; совершенствование комплексного методического обеспечения образовательного процесса; организацию методического сопровождения изменений содержания образования; оптимизацию внутренней системы контроля качества образования.

Методическое сопровождение и методическое обеспечение образовательного процесса как основные составляющие методической работы школы проводятся через следующие виды деятельности: аналитическую: мониторинг кадрового обеспечения, уровня организации образовательно-воспитательного процесса, состояния преподавания учебных предметов, результатов обучения; прогностическую: организация обсуждений актуальных проблем системы современного образования с учетом особенностей ОУ, решение которых войдет в программу развития и образовательную программу комплекса и позволит создать эффективную образовательную среду; информационно-методическую: научно-методическое обеспечение образовательного процесса с использованием системы информационной поддержки (способы подачи информации и обеспечение обратной связи); экспертную: экспертиза и оценка образовательных программ, рабочих программ учебных дисциплин базового и профильного уровней, рабочих программ системы дополнительного образования ознакомительного, базового и углубленного уровней, образовательных технологий, дидактических средств обучения; координационную: упорядочение и обеспечение согласованности всех ветвей методической службы по вертикали и горизонтали.

Методическая работа в школе сегодня выполняет следующие функции по отношению: к системе образования федерального и регионального уровней: осмысление госзадания, осмысление программно – методических требований и требований нормативных документов федерального и регионального уровней, знакомство, использование и внедрение в практику работы передовых достижений педагогической науки; к коллективу педагогов: консолидация, сплочение коллектива, формирование корпоративной культуры, выработка единого педагогического кредо, общих ценностей, стимулирование коллективного творчества и инициатив; к конкретному учителю: развитие профессионально – ценностных ориентаций, развитие мотивов творческой деятельности, развитие профессиональных навыков.

Школьный методический совет, в состав которого должны войти представители структурных подразделений ОУ, возглавляет школьную методическую службу, способствует решению приоритетных психолого- педагогических и информационно-методических проблем образования, руководит работой различных подразделений школы по обеспечению реализации образовательной программы.

В структуру школьной методической службы традиционно входят предметные методические объединения. Но на стадии становления вновь созданного ОУ особая роль отводится работе творческих рабочих групп учителей.

Творческие рабочие группы – добровольное содружество учителей, действующее до тех пор, пока не исчерпается необходимость профессионального взаимного общения. Творческие группы делятся на предметно – ориентированные, которые занимаются решением конкретного круга задач (применением инновационных технологий, разра-

боткой новых методов контроля знаний, исследовательской деятельностью и другие); комплексно-ориентированные, осуществляющие работу над общими проблемами и направлениями образования (разработкой технологий формирования УУД, проектированием программных материалов развития школы, разработкой комплексно-целевых программ и т. д.).

Содержание методической работы на начальной стадии работы реорганизованного образовательного учреждения должно включать: экспертизу образовательных программ школ, вошедших в состав комплекса; корректировку и создание общих образовательных программ начальной, основной и старшей школы с учетом ФГОС НОО, ООО, СОО; корректировку имеющихся и составление новых локальных актов в части организации методической работы ОУ; сбор сведений об учебных программах, реализуемых на площадках комплекса по классам и предметам; анализ библиотечного фонда, в том числе сбор сведений о наличии учебников на площадках комплекса по классам и предметам; диагностику первоначального состояния профессионализма учителей, анализ результатов, введение в действие программы поддержки сотрудников; обучение учителей через обмен опытом и проведение общих мероприятий внутри ОУ (взаимопосещение уроков, тематические педсоветы, семинары, круглые столы, коллективное творческое дело и др.); обучение учителей вне ОУ через систему курсовой подготовки (дополнительного педагогического образования); организацию работы по самообразованию сотрудников; создание единой аттестационной комиссии в ОУ, определение критериев эффективности деятельности педагогических работников с учетом проекта Профессионального стандарта педагога; проведение ротации кадров; создание системы передачи информации и обеспечение обратной связи; обеспечение единства требований к проведению контролируемых мероприятий по учебным предметам; создание единой базы результатов окончания аттестационных периодов (четверти, триместры, полугодия, год), анализ результатов, принятие управленческих решений; координация работы площадок и ведение единой базы по подготовке и проведению государственной итоговой аттестации.

На следующем этапе необходимо создать: Школьный методический совет; единые предметные методические объединения учителей; регламент документооборота методической службы школы; мониторинговую службу контроля качества образования.

Особенно хочется выделить направление работы с педагогическими кадрами. Обновление школы невозможно без признания учителя ключевой фигурой. Современный учитель – это человек, справедливо и корректно обращающийся с детьми, умеющий создать благоприятную психологическую атмосферу в классе, обладающий высоким интеллектом, способный продумать выбор цели и задач, выбор формы и содержания обучения, способный к творческому саморазвитию. Учитель должен работать не с предметом, выдвигая задачу научить своему предмету, а с учеником, выстраивая партнерские отношения и обучая его учиться на материале своего предмета.

В этой связи и в условиях реорганизации образовательного учреждения важно учитывать особенности работы каждого педагогического коллектива слившихся ОУ. Для этого необходимо выявить профессиональный уровень педагогов на каждой площадке, проанализировать ситуацию, выявить группу с высоким профессиональным уровнем для использования их потенциала в работе с менее сильными учителями.

Таким образом, грамотное планирование работы методической службы ОУ, своевременное проведение программы поддержки сотрудников позволит своевременно оказать методическую поддержку учителям на стадии реорганизации, стимулировать обновление деятельности сотрудников с ориентацией на основные критерии Профессионального стандарта педагога, создать условия для развития каждого педагогического работника с учетом стажа работы и уровня квалификации, совершенствовать учебно- методическое

обеспечение образовательного процесса, создать систему контроля качества образования и в итоге повысить качество образовательных услуг.

Методическое сопровождение распространения инновационного опыта учителей школы

Фунтикова Галина Дмитриевна, Почетный работник общего образования РФ, заместитель директора МАОУ «СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Губкин, Белгородская область

В условиях модернизации российского образования, внедрения инноваций, учитель является той ключевой фигурой, от профессиональной подготовленности которого зависит успех реализации стратегии развития образования на период до 2020 года. Бесспорно, новая модель современной школы может успешно действовать только в инновационном пространстве, способствующем ускорению процесса обновления содержания образования и достижению его нового качества. При этом инновационные процессы в обществе развиваются настолько быстро, что формы повышения квалификации нуждаются в постоянном совершенствовании и обновлении.

В этом направлении и работает сегодня методическая служба образовательного учреждения, создавая условия для изучения и распространения инновационного педагогического опыта. Когда сформирована атмосфера общей заинтересованности и все педагоги включены в новые формы профессионального общения, а обучающиеся – в новые формы обучения, тогда можно прогнозировать желаемый результат.

Так, методической службой МАОУ «СОШ № 2 с УИОП» г. Губкина Белгородской области был проведен мониторинг, выявивший потребность педагогов в новых формах совершенствования педагогического мастерства. Следствием данной работы стало внедрение новых открытых форм распространения педагогического опыта учителей школы. Востребованными стали такие формы, как Фестиваль педагогических идей, Ярмарка образовательных результатов, «Открытый микрофон» и другие.

К примеру, в рамках ежегодного Фестиваля педагогических идей проводятся открытые уроки и мастер-классы по проблемам внедрения современных технологий в практику обучения и воспитания детей. Фестиваль носит деятельностный характер и включает участников в активную работу по принятию представляемого опыта, освоению технологий, способов работы с современными средствами обучения, в том числе интерактивными досками, тестирующими тренажерами, другим программно-методическим обеспечением информационно-коммуникационных технологий.

Участие в Фестивале вызывает заинтересованность учителей в овладении инновационным опытом, актуализирует желание и профессиональную готовность использовать его в своей практике. С начала проведения Фестиваля в 2009 г. до настоящего времени число участников семинаров, научно-практических конференций, педагогических чтений и других методических мероприятий выросло в образовательном учреждении на 70%.

Участвуя в такой форме представления педагогического опыта как Ярмарка образовательных результатов, педагоги делятся интересными проектами, направленными на развитие интеллектуального потенциала одаренных детей. Интеграция наиболее интересных идей привела к разработке общешкольного инновационного проекта «Общественно-активная школа «Я-Гражданин», который реализуется с 2014 года. Целью проекта является формирование социально-активной личности, обладающей опытом продуктивной творческой деятельности. Работая с детьми в рамках «Общественно-активной школы «Я – Гражданин» по четырем направлениям: социально-творческое, интеллектуальное, спортивно-туристическое, экологическое, педагоги применяют не только новые интерактивные формы взаимодействия, но и привлекают к участию в проекте заинтересованных специалистов дополнительного образования,

вузов. В целом, реализация проекта способствует расширению доступа школьников к передовым образовательным и исследовательским технологиям.

Аккумулируя инновационные идеи, возникающие в ходе работы с детьми, педагоги представляют их на творческих площадках, таких как: «Я и моя «Школа интеллектуального роста», «Я преподаю углубленный английский», «Я за метод «Поверь в себя», «ФГОС: мой урок – урок нового типа», «Мини-проект «Лето открытий» и других. Деятельность подобных инновационных площадок позволяет выйти на новый уровень изменения технологий, показать в действии приемы и методы, используемые в работе с одаренными детьми.

В условиях современного этапа развития образования, который характеризуется множеством инновационных изменений, особую актуальность приобретает проблема здоровьесбережения учащихся. Во многих образовательных учреждениях ведется поиск и внедрение современных физкультурно-оздоровительных технологий, проектов, целью которых является формирование у учащихся навыков здорового образа жизни, профилактика заболеваний, развитие интереса к физической культуре и собственному здоровью.

По мере того, как спорт становится социально значимым массовым явлением, меняются цели, формы и методы организации спортивно-оздоровительной работы в школе. На местном уровне органами государственной власти также предпринимаются значительные усилия для обеспечения проблемы доступности и организации занятий физической культурой и спортом как составляющей части здорового образа жизни.

Положительным примером подобного взаимодействия стало участие школьников, обучающихся в МАОУ «СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Губкина Белгородской области, в реализации программы региональной инновационной площадки по теме: «Содержание и организация занятий физической культурой на базе межведомственных физкультурно-оздоровительных центров» с 2011 г. по настоящее время.

Реализация инновационного проекта направлена на достижение главной цели: совершенствование и дальнейшее развитие системы укрепления, сохранения здоровья учащихся 5-8-х классов путем изменения содержательной сущности физического воспитания на базе спортивных комплексов. Среди задач, которые успешно решаются в ходе реализации инновационного проекта, такие как, совершенствование учебного процесса, организация межведомственного взаимодействия, реализация здоровьесформирующей и социокультурной функций.

Уроки физической культуры проходят на базе межведомственных физкультурно-оздоровительных центров в соревновательной, игровой форме, что позволяет обучить детей навыкам спортивных, народных и подвижных игр, развить двигательные качества и физические способности, осуществить контроль за состоянием здоровья методом тестирования. Тестирование уровня физической подготовки осуществляется по итогам каждой учебной деятельности и в конце учебного года.

Возможность проведения занятий на современных спортивных площадках вызывает дополнительный интерес у детей к урокам физической культуры. В свою очередь использование хорошо оборудованных спортивных залов позволяет значительно расширить и разнообразить формы занятий физической культурой. Например, беговые дорожки спортивных комплексов позволяют учащимся продемонстрировать скоростные качества на коротких и длинных дистанциях (бег на дистанции 30, 60, 1000 м), а проведение уроков физической культуры на футбольном поле с естественным покрытием, позволяет детям не только совершенствовать физические способности и развивать двигательную активность, но и прививает интерес к такой популярной во всем мире игре, как футбол.

Анализ результативности текущего этапа инновационного проекта показывает успешность его осуществления, соответствие ожидаемых результатов достигнутым: в

частности, сравнительный анализ результатов тестирования позволяет сделать вывод об улучшении функциональных качеств учащихся экспериментальных классов: скоростных, силовых, скоростно-силовых и общей выносливости. Общий уровень физических качеств учащихся контрольных классов вырос с 2011 г. по 2014 г. на 23,6%. Наблюдается положительная динамика состояния здоровья учащихся, растут их спортивные достижения.

Созданы условия для распространения опыта работы учителей физической культуры. Диссеминация опыта осуществляется через выступления, доклады, презентации на научно-методических семинарах и научно-практических конференциях разного уровня. Анализ инновационного опыта показывает, что учителями физической культуры активно применяются современные образовательные технологии: здоровьесберегающие, интерактивного, проблемного обучения, игровые, на основе индивидуального, дифференцированного подхода. Ими разработаны методические рекомендации по развитию интереса учащихся к занятиям физической культурой и спортом, совершенствованию физических способностей, пропаганде здорового образа жизни. Материалы собраны в сборники, изданы и используются на классных часах, в беседах с учащимися и родителями.

Практика показывает, что запас инновационных идей педагогов, работающих в условиях модернизации системы образования, неисчерпаем. Главной задачей при этом остается создание условий для продвижения вперед как каждого отдельного педагога, так и образовательного учреждения в целом.

Значимость образовательно-воспитательной среды вуза в процессе профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки

Самохина Наталья Николаевна, к.п.н., доцент кафедры теории, истории музыки и инструментальной подготовки, Луганский университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск, e-mail: samohina71@mail.ru

Начало процесса профессионально-творческой самореализации будущего учителя музыки связано с обучением в высшем учебном заведении. Этот период является сензитивным для личностного развития студентов, поскольку именно в это время у молодых людей формируются активные жизненные позиции, которые воплощают отношение к себе, другим людям и будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения будущие специалисты имеют возможность расширить представление о себе и будущей профессии, осуществить взаимосвязь теоретической подготовки с практической деятельностью, начать этап профессиональной самореализации.

Задача современного высшего образования – подготовка высококвалифицированных, творческих специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного общества, самостоятельно получать необходимые для успешной работы знания и навыки, применять их на практике для решения разнообразных задач, самостоятельно критически мыслить, уметь работать в коллективе, стремиться к реализации творческого потенциала. Решению поставленных задач способствует профессионально ориентированная образовательно-воспитательная среда вуза – специально формируемое естественное и социальное окружение в процессе обучения, способствующее всестороннему и гармоничному развитию личности, росту профессионально-значимых качеств будущего специалиста.

О значимости образовательно-воспитательной среды в процессе развития учащихся писали такие известные педагоги, как Г. Ващенко, М. Грушевский, С. Русова, В. Сухомлинский, К. Ушинский и другие. Среди современных ученых различные аспекты данной проблемы исследуют М. Стельмахович, А. Мазурович, А. Беляев, Т. Цвельных, О. Рудницкая и другие. Конструируемая и управляемая вузом образовательно-воспитательная среда способствует выполнению основных функций образования и

воспитания, мотивирует сотрудников и студентов на постоянное личностное и профессиональное развитие, является необходимым условием благополучия вуза. Образовательно-воспитательная среда вуза влияет на мотивацию обучения студентов, привлекает их к различным видам творческой деятельности, формирует ценностное отношение к профессии, способствует профессиональной самореализации будущих специалистов. Данные обстоятельства определили цель публикации: исследовать значимость образовательно-воспитательной среды вуза в процессе профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки.

Развитие исследований в сфере образования приводит к появлению такого понятия, как «образовательно-воспитательная среда». В педагогической науке этим термином обозначают систему условий формирования личности как субъекта деятельности в соответствии с определенными общественными идеалами и нормами [1, с. 14]. Как отмечает В. Ясвин, тип образовательной среды обусловлен её возможностями, способствующими развитию активности (или пассивности) ребенка, его личностной свободы (или зависимости). Исследователь утверждает, что образовательная среда не имеет четко фиксированных границ. Последние определяют сами субъекты образовательного процесса (руководители школ, педагоги, родители, дети). «Можно сказать, что каждый определяет пределы собственного образовательного пространства» [Там же, с. 193]. Синонимами понятия «образовательно-воспитательная среда» могут быть такие, как: «учебно-терапевтическая среда» (Г. Любимова); «уклад жизни школы» (А. Тубельский); «образ жизни учебного заведения», «дух школы», «корпоративный дух школы», «организационный климат школы» (А. Гуменюк); «творческая образовательная среда» (В. Ясвин); «профессионально-креативная учебно-воспитательная среда» (С. Курлянд) и другие.

Образовательно-воспитательная среда вуза является развивающей, поскольку её целью является создание условий, которые способствуют развитию и саморазвитию личности в процессе ее творческой жизнедеятельности. Такая модель среды, как система влияний и условий формирования личности, предоставляет субъекту имеющиеся в социальном и пространственно-предметном окружении возможности, способствующие его всестороннему и гармоничному развитию. Образовательно-воспитательная среда является подсистемой социокультурной среды и частью образовательно-воспитательного пространства, проекцией совокупности исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, целостностью специально организованных педагогических условий развития личности.

Образовательно-воспитательная среда будущих учителей музыки составляет синтез общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности учащихся. Ее характерной особенностью является сохранение и развитие гуманистических тенденций, которые способствуют формированию духовности, нравственности, гражданственности будущих специалистов на основе целостности подхода к отечественному и зарубежному историко-культурному наследию. Исследовав различные подходы к вопросу образовательно-воспитательной среды вуза, мы убедились в том, что среда становится образовательно-воспитательной, если она представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений и особых психолого-педагогических условий, способствующих формированию и развитию личности. Будучи взаимосвязанными, эти факторы оказывают непосредственное влияние на каждого субъекта образовательной среды. Субъекты, которые формируют образовательную среду, также влияют на неё. Проанализировав имеющиеся подходы к определению понятия «образовательно-воспитательная среда вуза» различными авторами, в данной публикации исследуемую дефиницию будем определять как целенаправленную, организованную совокупность условий и обстоятельств, методик и технологий ценностей и принципов, создающих особое образова-

тельное пространство, которое взаимодействует с личностью и формирует ее профессиональную и мировоззренческую культуру. Акцентируем внимание на том, что в организации образовательно-воспитательной среды будущих учителей музыки особое место принадлежит концепции личностно-ориентированного образования. В связи с этим образовательно-воспитательная среда предстает как личностно-центрированный процесс, мотивирует источники и движущие силы развития личности студента по заданным культурным образцам и эталонам через самореализацию, самораскрытие и саморазвитие личностного потенциала, принятие и освоение собственной свободы и ответственности за жизненные выборы. При этом главным мотивом самостоятельной деятельности будущего учителя музыки является осознание субъектной значимости дальнейшей профессиональной деятельности.

Учитывая особенности профессиональной деятельности будущих учителей музыки, следует отметить, что атмосфера их образовательно-воспитательной среды должна быть наполнена культурологическим содержанием. Его смысл – не столько в усвоении и воспроизведении будущими специалистами культурных ценностей и социального опыта, сколько в активизации самостоятельной творческой деятельности студентов, стремлении к саморазвитию, самовоспитанию, самореализации. Благоприятная творческая атмосфера образовательно-воспитательной среды помогает становлению и развитию творческого потенциала будущего профессионала, который составляет совокупность его возможностей для инновационного решения разноплановых задач, связанных с развитием учащихся, организацией образовательного процесса, профессиональным сотрудничеством.

Творческая направленность деятельности будущих учителей музыки определяет задачи их образовательно-воспитательной среды, а именно: создание условий для максимальной реализации творческого потенциала будущих специалистов, раскрытия их личностных и профессиональных способностей и возможностей; содействие усвоению общечеловеческих норм гуманизма, культивирование интеллигентности, как значимого личностного качества; проживание и переживание положительных эмоций «ситуации успеха»; стимулирование мотивации самопознания, саморазвития, самореализации.

В процессе подготовки будущего учителя музыки достаточно важно не только приобретение конкретных знаний, умений и навыков, но и формирование творческой самостоятельности будущих специалистов как необходимого условия в процессе их профессионально-творческой самореализации. Именно образовательно-воспитательная среда, в которой будущий педагог-музыкант может максимально реализовать свой творческий потенциал, способна поставить студента в творческую позицию. Получение навыков творческой самостоятельности, умение пользоваться ими в различных образовательно-воспитательных ситуациях способствует сознательному, целенаправленному управлению собственной деятельностью, что является одной из составляющих профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки.

Комфортная образовательно-воспитательная среда вуза невозможна без переживания обучающимися ситуации успеха. Ситуация успеха, являющаяся целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых возможно достижение значительных результатов в деятельности как отдельной личности, так и коллектива в целом, способствует профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки. Успех в учебной, общественной деятельности, культурно-массовой работе стимулирует интерес студентов к процессу обучения, способствует пониманию собственной индивидуальности, ведет к сознательному, целенаправленному управлению собственной деятельностью. Проживание и переживание положительных эмоций «ситуации успеха» – залог благоприятного социально-психологического микроклимата вуза,

осуществляемого с помощью мотивированного, креативного обучения и воспитания. Проживая успех в образовательно-воспитательной среде вуза, будущий педагог-музыкант становится раскованным, активизирует собственный творческий потенциал, стимулирует эмоциональную чувствительность к будущей профессиональной деятельности. В связи с этим, именно ситуация успеха является источником внутренних сил студента, дает энергию для преодоления трудностей и активизирует желание учиться. Создание ситуаций успеха приводит к тесному сотрудничеству преподавателей со студентами. Как следствие, в образовательно-воспитательной среде создается атмосфера духовной общности, взаимопонимания, партнерства. Объединение стремлений педагогов и студентов к познанию, совместному творчеству и сопереживанию порождает тот феномен, который можно назвать духовным состоянием среды вуза. Такое положение, образующееся вследствие создания и поддержания культуры гуманистических отношений между студентами, преподавателями, сотрудниками вуза, способствует здоровому социальному самочувствию отдельной личности, а также коллектива в целом. Как следствие – формирование творческого, высококвалифицированного специалиста, саморазвивающейся, личности с высоким уровнем моральных ценностей, способной противостоять противоречивым влияниям социума.

Влияние образовательно-воспитательной среды на личность будущего специалиста проявляется в следующих аспектах: мировоззренческом (освоение гуманитарных идеалов и ценностей); мотивационном (создание положительной установки на освоение профессионально-образовательной программы подготовки специалиста, развитие способностей и общекультурной социализации); в плане социализации и самореализации личности (освоение социально значимой информации и технологии деятельности в различных сферах социокультурного бытия, стремление к максимальной самореализации).

Выделенные аспекты определяют общую целевую направленность образовательно-воспитательной среды будущих учителей музыки на активизацию процесса профессионально-творческой самореализации будущих специалистов. Этому процессу способствуют: принцип целостности личности, предполагающий всестороннее и гармоничное развитие будущего специалиста; принцип культуросообразности, содержанием которого является приобщение будущих учителей музыки к системе культурных ценностей, выражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры; принцип деятельности и самостоятельности.

Таким образом, исследовав значимость образовательно-воспитательной среды вуза в процессе профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки, мы пришли к выводу о том, что образовательно-воспитательная среда будущих учителей музыки конкретизируется творческой направленностью и интегративностью. Эти особенности способствуют всестороннему и гармоничному развитию будущих специалистов, свободному и творческому самоопределению их индивидуальности. Креативно организованная образовательно-воспитательная среда будущих учителей музыки создает условия для индивидуализированной творческой деятельности будущих специалистов, которая переходит от учебной ситуации к профессиональной самореализации.

1. Леднев В.С. Содержание образования: структура, перспективы / В. С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

2. Современный словарь по педагогике: А – Я / авт.-сост. Рапацевич Е. С. – Минск: Современ. слово, 2001. – 925 с.

Факторы роста результативности деятельности классных руководителей
Антонова Ольга Николаевна, учитель ГБОУ СОШ № 2114, соискатель кафедры управления образовательными системами МПГУ, e-mail: beltatar@mail.ru

В статье исследуется проблема повышения эффективности воспитательного процесса в современном образовательном учреждении, ключевой фигурой которого является классный руководитель. Именно он и его профессиональная компетентность является главным элементом организации воспитательной работы образовательного учреждения. Автор предлагает выработанную и апробированную в условиях конкретных образовательных учреждений систему повышения результативности деятельности классного руководителя. В этой системе задействован внутренний потенциал развития профессиональной компетентности классного руководителя, к сожалению, на сегодняшний день, не в полной мере используемый в деятельности образовательных учреждений. Представленная система повышения результативности классного руководителя может быть использована в практической деятельности других образовательных учреждений.

Меняется время. Становятся иными требования к школе, ученикам и педагогам. Однако значимость роли классного руководителя не снижается. Постоянно наращивать, обогащать свой воспитательный потенциал – важная задача педагога, взявшего на себя работу с ученическим коллективом. Показателем качества деятельности классного руководителя является профессиональная компетентность, позволяющая ему квалифицированно решать проблемы воспитания школьников в соответствии с требованиями современного общества, критериями оценки качества образования. Простальное внимание общества к вопросам воспитания обусловило достаточно высокие требования к классному руководителю: он должен иметь высокий уровень квалификации, быть самостоятельным, инициативным, творческим. К сожалению, на сегодняшний день в образовательных учреждениях не в полной мере используется внутренний потенциал развития профессиональной компетентности классного руководителя: система школьного наставничества, организация работы школьного методического объединения классных руководителей, обучение на курсах повышения квалификации классных руководителей, мониторинг эффективности деятельности классного руководителя. Полученный в процессе этой деятельности опыт позволит классному руководителю стать компетентным в области формирования востребованной обществом социально активной личности. Перед образовательным учреждением встает задача повышения результативности деятельности классного руководителя, которая успешно может быть решена при реализации на уровне образовательного учреждения ряда условий: поддержка и развитие мотивации деятельности классных руководителей, их стремлений выполнять работу лучше; повышение компетентности классных руководителей в сфере воспитания; поддержка и развитие вариативности в деятельности классных руководителей.

Проанализируем эти условия последовательно.

Повышение мотивации классных руководителей. По Маслоу [1], активность человека на уровне удовлетворения социальных потребностей включается, развивается при последовательном создании условий для удовлетворения потребностей в безопасности, принятии (принадлежности) и признании (уважении) за достижения.

Для реализации первого требования необходима разработка на уровне образовательного учреждения норм деятельности классного руководителя в соответствии с оплатой, и связанная с этими нормами постановка реалистических, достижимых целей воспитания.

Второй механизм развития мотивации профессиональной деятельности, по Маслоу [2], поддержка стремления принадлежать к привлекательной профессиональной общности.

Базовыми методами реализации этого управленческого требования являются моральная и материальная поддержка сообществ классных руководителей, а также создание в педагогическом коллективе позитивного образа деятельности объединений

классных руководителей, как силы, связывающей воспитательные и обучающие усилия.

И, наконец, третий механизм развития мотивации классных руководителей – поддержка стремления получить признание за свою деятельность. Базовыми методами реализации этого условия являются: моральное и материальное поощрение успешных классных руководителей, а также классных руководителей, тратящих значительные усилия на свою работу; организация и поддержка участия классных руководителей в профессиональных конкурсах.

Повышение компетентности классных руководителей: Компетентностная готовность педагога к реализации деятельности классного руководителя включает: его ориентацию в современных педагогических и психологических подходах к социальному воспитанию; его технологические умения (как умение реализовывать относительно эффективные системы педагогических действий); его умение отобрать и внести в воспитательный процесс содержание, адекватное социальным тенденциям, личностным устремлениям школьников и собственным индивидуальным интересам.

Повышение компетентности классных руководителей реализуется по различным каналам: через самообразование, а также индивидуальный практический педагогический поиск. Необходимость самообразования диктуется, с одной стороны, самой спецификой учительской деятельности, ее социальной ролью, с другой стороны, реалиями и тенденциями непрерывного образования, что связано с постоянно изменяющимися условиями педагогического труда, потребностями общества, эволюцией науки и практики, все возрастающими требованиями к человеку, его способности быстро и адекватно реагировать на смену общественных процессов и ситуаций, готовности перестраивать свою деятельность, умело решать новые, более сложные задачи. Смысл самообразования выражается в удовлетворении познавательной активности, растущей потребности педагога в самореализации путем непрерывного образования.

Суть самообразования заключается в овладении техникой и культурой умственного труда, умении преодолевать проблемы, самостоятельно работать над собственным совершенствованием, в том числе и профессиональным. Основными принципами самообразования являются непрерывность, целенаправленность, интегративность, единство общей и профессиональной культуры, взаимосвязь и преемственность, доступность, опережающий характер, перманентность перехода от низкой ступени к высшей, вариативность. Администрация школы должна способствовать формированию у педагога устойчивой потребности в самообразовании, непрерывно побуждать его к изучению новой информации и опыта, учить самостоятельно приобретать знания, создавать условия для их актуализации, творческого применения в различных ситуациях, приучать к самоанализу и самооценке. В этой связи используются самые разнообразные формы организации самообразования:

- 1) специальная образовательная подготовка (получение высшего образования или второй специальности);
- 2) повышение квалификации (на курсах и в межкурсовый период на заседаниях школьного методического объединения классных руководителей);
- 3) индивидуальная самообразовательная работа с помощью: средств массовой информации; интернета; посещение музеев, экскурсий, выставок, театров; научных, технических, художественных, спортивных обществ; исследований, экспериментов, творческих дел и заданий; общения с учеными, интересными людьми; осмысления передового опыта и обобщения собственной практической деятельности; через применение в своей деятельности опыта школьных коллег [3].

Особый путь – консультирование деятельности и совместный анализ её реализации компетентными специалистами и классными руководителями, то есть организация наставничества.

Задача наставника – помочь молодому учителю реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения. Но при назначении наставника администрация образовательного учреждения должна помнить, что наставничество – это общественное поручение, основанное на принципе добровольности, и учитывать следующее: педагог-наставник должен обладать высокими профессиональными качествами, коммуникативными способностями, пользоваться авторитетом в коллективе среди коллег, учащихся, родителей. Желательно и обоюдное согласие наставника и молодого специалиста в совместной работе.

Выбор формы работы с молодым специалистом должен начинаться с вводного анкетирования, тестирования или собеседования, где он расскажет о своих трудностях, проблемах, неудачах. Затем определяется совместная программа работы начинающего учителя с наставником. Чтобы взаимодействие с молодыми специалистами было конструктивным, наставнику необходимо помнить, что он не может и не должен быть ментором, поучающим молодого и неопытного преподавателя или только демонстрирующим свой собственный опыт. Наставничество – это постоянный диалог, межличностная коммуникация, следовательно, наставник, прежде всего, должен быть терпеливым и целеустремленным. В своей работе с молодым педагогом он должен применять наиболее эффективные формы взаимодействия: деловые и ролевые игры, работу в «малых группах», анализ ситуаций, самоактуализацию, развивающие деловую коммуникацию, личное лидерство, способности принимать решения, умение аргументировано формулировать мысли.

Руководителю образовательного учреждения следует стремиться к неформальному подходу в обучении педагогической молодежи: обучаюсь – делаю; делаю – обучаюсь; формировать общественную активность молодых учителей, обучать их объективному анализу и самоанализу. Не следует бояться таких форм работы с молодежью, когда они сами становятся экспертами: присутствуют друг у друга на уроках, посещают уроки своих старших коллег, рефлексиируют, обмениваются опытом, мнениями.

Большую эффективность по сравнению с традиционными формами работы (беседы, консультациями, посещением и обсуждением уроков) имеют новые нетрадиционные или модернизированные: психологические тренинги, творческие лаборатории, деловые игры, диспуты, конкурсы, круглые столы совместно с родителями и учениками, «мозговые штурмы», разработка и презентация моделей уроков, защита творческих работ, передача педагогического опыта от поколения к поколению учителями-мастерами. Именно они ускоряют процесс вхождения начинающего учителя в образовательную, педагогическую среду.

Поддержка и развитие вариативности в деятельности классных руководителей. Успешный классный руководитель всегда ограничивает свою деятельность проблемами и особенностями данного класса, своими собственными предпочтениями, умениями, индивидуальными особенностями. Но чаще всего он это делает интуитивно, слабо осознанно.

Опыт анализа деятельности успешных классных руководителей показал наличие четырех базовых вариантов деятельности классных руководителей: классный руководитель – организатор, классный руководитель – психолог, поддерживающий классный руководитель, классный руководитель – социальный организатор [4].

Все вышеперечисленные условия удалось реализовать в ходе организации деятельности классных руководителей в ГБОУ СОШ № 2114 г. Москвы, что позволило повысить результативность деятельности классных руководителей, так как: наблюдается улучшение результативности воспитательного процесса; выявлены и

решены проблемы, требующие принятия управленческих решений: о развитии самоуправления в коллективах, о повышении уровня воспитанности; выросла удовлетворенность учащихся и их родителей жизнедеятельностью класса; повышается педагогическая компетенция классных руководителей (увеличилось количество победителей профессиональных конкурсов, слушателей курсов повышения квалификации, докладчиков на педагогических советах и заседаниях методического объединения классных руководителей); отмечается удовлетворенность классных руководителей своей профессиональной деятельностью.

Представленная выше система повышения результативности классного руководителя может быть использована в воспитательном процессе других образовательных учреждений.

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2006.
2. Маслоу А. Самоактуализация. – М., 1982.
3. Поляков С.Д. Повышение профессиональной компетентности классного руководителя // Справочник классного руководителя. – 2010. – №7. – С. 10-15.
4. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. – М., 2002.

Инновации в современном образовательном учреждении

Мелешко Татьяна Николаевна, преподаватель русского языка, ГБПОУ ПК № 18 «Митино», г. Москва, email: meleshkot@mail.ru

В условиях образовательных реформ особое значение в профессиональном образовании приобрела инновационная деятельность, направленная на введение различных педагогических новшеств. Они охватили все стороны дидактического процесса: формы его организации, содержание и технологии обучения, учебно-познавательную деятельность. К инновационным технологиям обучения относят: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии. В психологической теории обучения интерактивным называется обучение, основывающееся на психологии человеческих взаимоотношений. Технологии интерактивного обучения рассматриваются как способы усвоения знаний, формирования умений и навыков в процессе взаимоотношений и взаимодействий педагога и обучаемого как субъектов учебной деятельности. Сущность их состоит в том, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. При этом процесс обучения организуется таким образом, что обучаемые учатся общаться, взаимодействовать друг с другом и другими людьми, учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа производственных ситуаций, ситуационных профессиональных задач и соответствующей информации.

В интерактивных технологиях обучения существенно меняются роли обучающего (вместо роли информатора — роль менеджера) и обучаемых (вместо объекта воздействия — субъект взаимодействия), а также роль информации (информация не цель, а средство для освоения действий и операций). Рассмотрим некоторые формы и методы технологий интерактивного обучения.

Проблемная лекция предполагает постановку проблемы, проблемной ситуации и их последующее разрешение. В проблемной лекции моделируются противоречия реальной жизни через их выражение в теоретических концепциях. Главная цель такой лекции — приобретение знаний учащимися при непосредственном действенном их участии. Среди смоделированных проблем могут быть научные, социальные, профессиональные, связанные с конкретным содержанием учебного материала. Постановка проблемы побуждает учащихся к активной мыслительной деятельности, к попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, активизирует внимание обучаемых.

Семинар-диспут предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее достоверного решения. Семинар-диспут проводится в форме диалогического общения его участников. Он предполагает высокую умственную активность, привлекает умение вести полемику, обсуждать проблему, защищать свои взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать мысли. Функции действующих лиц на семинаре-диспуте могут быть различными.

Учебная дискуссия — один из методов проблемного обучения. Она используется при анализе проблемных ситуаций, когда необходимо дать простой и однозначный ответ на вопрос, при этом предполагаются альтернативные ответы. С целью вовлечения в дискуссию всех присутствующих целесообразно использовать методику кооперативного обучения (учебного сотрудничества). Данная методика основывается на взаимном обучении при совместной работе учащихся в малых группах. Основная идея учебного сотрудничества проста: учащиеся объединяют свои интеллектуальные усилия и энергию для того, чтобы выполнять общее задание или достичь общей цели (например, найти варианты решения проблемы).

Технология работы учебной группы при учебном сотрудничестве может быть следующей: постановка проблемы и формирование малых групп (микрогрупп по 5-7 человек), распределение ролей в них, пояснения преподавателя об ожидаемом участии в дискуссии; обсуждение проблемы в микрогруппах, представление результатов обсуждения перед всей учебной группой; продолжение обсуждения и подведение итогов.

«Мозговой штурм» ставит своей целью сбор как можно большего количества идей, освобождение учащихся от инерции мышления, активизацию творческого мышления, преодоление привычного хода мыслей при решении поставленной проблемы. «Мозговой штурм» позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в учебной группе. Основные принципы и правила этого метода — абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик и даже шуток.

Дидактическая игра выступает важным педагогическим средством активизации процесса обучения в профессиональной школе. В процессе дидактической игры обучаемый должен выполнить действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной деятельности. В результате происходит накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие. Технология дидактической игры состоит из трех этапов. Вовлечение в дидактическую игру, игровое освоение профессиональной деятельности на ее модели способствует системному, целостному освоению профессии. Стажировка с выполнением должностной роли — активный метод обучения, при котором «моделью» выступает сфера профессиональной деятельности, сама действительность, а имитация затрагивает в основном исполнение роли (должности). Главное условие стажировки — выполнение под контролем учебного мастера (преподавателя) определенных действий в реальных производственных условиях. Имитационный тренинг предполагает отработку определенных профессиональных навыков и умений по работе с различными техническими средствами и устройствами. Имитируется ситуация, обстановка профессиональной деятельности, а в качестве «модели» выступает само техническое средство (тренажеры, приборы и т. д.). Игровое проектирование является практическим занятием, в ходе которого разрабатываются инженерные, конструкторские, технологические, социальные и другие виды проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы обучаемых. Создание общего для группы проекта требует, с одной стороны, от каждого знания технологии процесса проектирования, а с другой — умения вступать в общение и поддерживать межличностные

отношения с целью решения профессиональных вопросов. Игровое проектирование может перейти в реальное проектирование, если его результатом будет решение конкретной практической проблемы, а сам процесс будет перенесен в условия действующего предприятия или в учебно-производственные мастерские. Например, работа по заказу предприятий, работа в конструкторских учебных бюро, изготовление товаров и услуг, относящихся к сфере профессиональной деятельности обучаемых. Технология проектного обучения рассматривается как гибкая модель организации учебного процесса в профессиональной школе, ориентированная на творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания новых товаров и услуг. Результатом проектной деятельности являются учебные творческие проекты. Технология проектного обучения способствует созданию педагогических условий для развития творческих способностей и качеств личности учащегося, которые нужны ему для творческой деятельности, независимо от будущей конкретной профессии.

Компьютерные технологии обучения — это процессы сбора, переработки, хранения и передачи информации учащемуся посредством компьютера. К настоящему времени наибольшее распространение получили такие технологические направления, в которых компьютер является средством для предоставления учебного материала учащимся с целью передачи знаний и информационной поддержки учебных процессов как дополнительный источник информации, средством для определения уровня знаний и контроль за усвоением учебного материала, универсальным тренажером для приобретения навыков практического применения знаний.

С появлением операционной системы Windows в сфере образования открылись новые возможности. Прежде всего, это доступность диалогового общения в интерактивных программах. Широко используется графика (рисунки, схемы, диаграммы, чертежи, карты, фотографии). Применение графических иллюстраций в учебных компьютерных системах позволяет на новом уровне передавать информацию и улучшить ее понимание. Возросшая производительность персональных компьютеров сделала возможным достаточно широкое применение технологий мультимедиа. Современное обучение уже трудно представить без этих технологий, которые позволяют расширить области применения компьютеров в учебном процессе. Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. Раньше безусловным ориентиром образования в России было формирование знаний, навыков, умений, обеспечивающих готовность к жизни, понимаемую как способность адаптации личности в обществе. Теперь образование все больше ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями и которые, запустив механизм саморазвития, подготавливают личность к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Важно понимать, что педагогические инновации — это неотъемлемая часть развития педагогики и они необходимы для совершенствования системы образования.

Сотрудничество школы и вуза: проблемы и пути решения

Трубаев Евгений Евгеньевич, студент магистратуры по направлению «Метапредметное образование», ФГБОУ ВПО МПГУ, trubaevee@gmail.com

Известно, что согласно ч. 4 ст. 43 Конституции Российской Федерации обязательным в нашей стране является основное общее образование. После окончания школы перед выпускником стоит выбор: получить высшее образование или среднее профессиональное.

Какие трудности испытывает выпускник школы при поступлении в вуз? Так, знания, получаемые учащимися в школе и требования, предъявляемые при поступлении в вуз, зачастую трудно сопоставимы. Соответственно, школа должна подготовить ученика к поступлению в вуз. Чем может в этом случае помочь вуз школе, а школа – вузу?

Выделим основные компоненты взаимодействия школы и вуза: *профориентационный компонент*: обеспечение работы подготовительных курсов на базе вузов; проведение установочных консультаций для учителей и учащихся средних образовательных учреждений по предметам и программам вступительных экзаменов; проведение пробных экзаменов для учащихся средних образовательных учреждений, изъявивших желание учиться в профильном вузе; *научно-методический компонент*, характеризующийся: работой факультативов и кружков на базах вузов и средних образовательных учреждений; совместным проведением предметных олимпиад, семинаров и конкурсов средними образовательными учреждениями и вузами; разработкой образовательных программ и обучающих технологий, обеспечивающих непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования; совместным интеллектуальным трудом учащихся и студентов в научно-исследовательских работах (НИР), рецензированием НИР учащихся средних образовательных учреждений преподавателями вузов; совместным проведением научно-практических конференций учителей и учащихся средних образовательных учреждений со студентами и преподавателями вузов; *кадровый компонент*, который содержит в себе: переподготовку кадров, включающее в себя повышение уровня подготовки учителей и адаптацию преподавателей вузов к особенностям работы в среднем образовательном учреждении; направление специалистов вузов в средние образовательные учреждения для обеспечения учебного процесса и участия в учебно-методической работе; обеспечение учебного процесса средних образовательных учреждений высококвалифицированными педагогическими кадрами для преподавания профильных дисциплин.

Отмечаем, что взаимодействие высшей и средней школы расширяет общее образовательное пространство и повышает качество образования. Вузы имеют реальное представление об уровне подготовки современных школьников и возможность участвовать в его повышении – тем самым получая хорошо подготовленных абитуриентов и студентов.

В свою очередь школа должна быть заинтересована в росте своего престижа и статуса на рынке образования. Учителя повышают свой уровень профессионализма, дополняя его новыми формами деятельности и новыми видами знаний. Учащиеся получают образование, отвечающее современным требованиям и стандартам, а также навыки научно-исследовательской деятельности. Родители получают возможность иметь представление о требованиях к образованию в вузе, а также убедиться в правильности профессионального выбора своих детей. Государство и работодатели также выигрывают, получая «на выходе» из вуза высокопрофессиональных специалистов.

Таким образом, систему сотрудничества школы с вузами в настоящее время нужно выстроить так, чтобы максимально удовлетворить самые разные потребности учащихся, предоставить возможность получения высшего образования по всем возможным направлениям: техническому, естественно-научному, социальному, экономическому, гуманитарному, в области информационных технологий, права. Это позволит обеспечить выпускникам перспективную и интересную работу в будущем, а главное востребованную на рынке труда.

Урок-сайт как инновационная форма организации образовательного пространства

Жемчужникова Юлия Евгеньевна, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Гимназия № 1636 «НИКА», г. Москва, red10pearl@mail.ru

Урок в школе – это сложный психолого-педагогический процесс, акт учительского творчества, к которому в последнее время, в связи с введением ФГОС, предъявляются всё новые и новые требования. Современный урок в современном образовательном учреждении должен быть метапредметным, он не обязательно должен проходить в школьном кабинете, где дети сидят за партами, и тем более, он не должен давать учащимся знания в готовом виде. Наоборот, он должен заставлять детей самим включаться в активный поиск необходимых знаний по теме, а задача учителя – вооружать учащихся необходимыми инструментами для этой деятельности, при этом самому выступая в роли консультанта. И в этом отношении, на наш взгляд, представляет определённый интерес такая инновационная форма организации образовательного пространства, как урок-сайт.

Создание такого урока, безусловно, очень трудоёмкий процесс, но он себя оправдывает, тем более что подобная форма организации учебного пространства не единственная и может успешно сочетаться с другими.

Для реализации и поддержки урока создаётся сайт с полным набором необходимых материалов, за счёт чего плотность урока значительно увеличивается. Информацию, размещённую на сайте, используется в процессе проведения занятия. Содержание урока представлено информационными объектами, выполненными с помощью разнообразных Интернет-сервисов. Это Google-презентации, Google-формы, кроссворды, видеоролики, в создании которых принимают участие дети, виртуальная книжная полка с необходимой литературой по теме, отрывки из кинофильмов и мультфильмов, виртуальная картинная галерея. Такая форма представления материалов интересна учащимся, что положительным образом влияет на эмоциональную составляющую и результаты урока, позволяет формировать метапредметные умения обучающихся. Сайт позволяет расширить рамки урока, использовать его материалы учащимися дистанционно дома, во внеклассной работе.

Педагогическая целесообразность использования такой формы организации образовательного пространства, как урок-сайт, заключается в следующем: расширение рамок урока и увеличение его плотности; размещение материалов урока в одном учебном пространстве (сайт); разнообразие видов представления учебных материалов (текстовые материалы, презентации, ресурсы реалистического визуального ряда, деловая графика, аудиоматериалы); многообразие форм деятельности для анализа, систематизации, обобщения и структурирования материала; создание условий для самостоятельной организации работы учащихся, рационального распределения времени на выполнение того или иного вида деятельности; использование Интернета как среды для взаимодействия и продуктивного сотрудничества обучающихся и учителя; возможность профессионального роста педагога через освоение новых информационных и Интернет-технологий.

Развитие принципиально новых форм взаимодействия учащихся и учителя посредством работы с уроком-сайтом позволяет изменить характер отношений между участниками образовательного процесса, сделать акцент на усиление самостоятельной работы детей. Роль учителя при этом – координировать деятельность учащихся.

Организация такой формы работы позволяет ученику по-новому оценивать, отбирать и организовывать информацию, планировать свою работу, формировать коммуникативную компетентность в общении и сотрудничестве со сверстниками.

Кроме того, отсутствие временных рамок традиционного урока даёт возможность регламентировать время освоения материала, что, в свою очередь, снижает общую нагрузку на обучающихся.

Таким образом, учитель, создавая урок-сайт, выстраивает образовательное пространство, в котором электронное обучение играет значимую роль и получает эффективное использование. А учащиеся приобретают возможность всесторонне изучить материал в процессе собственной активной деятельности, направления которой продуманы учителем.

Воспитание детей в многоуровневых образовательных организациях

Колеганов Сергей Викторович, учитель информатики и ИКТ, ГБОУ гимназия № 1506, г. Москва, kolegan86@mail.ru

Объединение детских садов и школ явление в современном обществе не новое. Во многих странах интегрированные центры имеют давнюю историю и работают вполне успешно. Дети занимаются по единой образовательной программе, участвуют в школьных мероприятиях и не испытывают стресса при переходе с дошкольной ступени обучения на школьную. То есть преемственность, о которой написано в федеральных государственных требованиях к дошкольному образованию, действительно реализуется.

Одним из плюсов объединения садов и школ является то, что сегодня образовательные учреждения перешли на подушевое финансирование, то есть городской бюджет оплачивает не все нужды детских садов и школ (как запланированные, так и незапланированные), а выделяет определенную сумму денег на каждого воспитанника. При этом маленькие детские сады зачастую не могут позволить себе логопеда, педагога дополнительного образования или хорошего бухгалтера. Однако, став частью крупного образовательного учреждения, они получают возможность использовать потенциал специалистов школ, а также иметь доступ к ресурсам, которые имеются у школы – к библиотеке, спортивному залу, бассейну.

Формируя из садов и школ многоуровневые образовательные организации, не нужно забывать о том, как нововведение может повлиять на жизнь школ и садов, детей и родителей. Существует большое количество трудностей, которые непременно появляются на пути любого нововведения. Главным из них является неготовность директоров, заведующих и педагогов к новым условиям работы в составе единого образовательного комплекса, непонимание организации их деятельности в объединенном учреждении.

Если объединение школ и детских садов совершится формально, без тщательного планирования как финансовой, так и идеологической составляющей деятельности образовательного комплекса, то потенциал существования подобного комплекса будет под вопросом.

Воспитание – одно из важнейших категориальных понятий в педагогике. Однако оно широко используется и в повседневной жизни. В широком смысле воспитание – это воздействие общества на человека [3]. В современном обществе воспитание выполняет функции гуманистического, культурно-созидательного и социально-адаптационного характера.

По направленности на различные сферы личности выделяется умственное, физическое, трудовое, нравственное, эстетическое воспитание [3]. Умственное воспитание направлено на формирование культуры интеллектуальной деятельности, познавательных мотивов, умственных сил, мировоззрения и интеллектуальной свободы личности, способности мыслить, самостоятельно делать умозаключения. Физическое воспитание способствует формированию у воспитанников установки на здоровый образ жизни, ценностного отношения к своему здоровью, потребности в физических занятиях и умений их организовать с пользой для своего здоровья, работоспособности, внешнего вида. Трудовое воспитание обеспечивает формирование ценностного отно-

шения к труду как к способу самореализации личности в обществе и добытию материальных средств, необходимых для жизни, выработка трудовых навыков, умения и желания трудиться. Нравственное воспитание связано с формированием нравственных качеств личности, соответствующих требованиям общественной морали, способности человека следовать социокультурным нормам деятельности, поведения, отношений.

Основными принципами воспитания являются: принцип общественной направленности воспитания, связи воспитания с жизнью, опоры на положительное, гуманизации воспитания, личностного подхода, единства воспитательных воздействий.

В современном образовании воспитательный процесс в дошкольных и школьных учреждениях определен законом об образовании, ФГОСами и концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Воспитательную систему нельзя привнести в сад и школу, она может зародиться и развиваться только в определенных условиях и в каждом учреждении будет индивидуальной. Несхожесть воспитательных систем определяется типом образовательного учреждения, ведущей идеей, ради реализации которой она создается, воспитательным потенциалом педагогов, творческим почерком директора, составом воспитанников, социальным заказом родителей, материальной базой воспитания, особенностями среды.

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

2. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990г.

3. Сидоров С.В. Теория педагогики. – [Электронный ресурс]. Адрес: <http://si-sv.com/Posobiya/teor-pedag/index.htm>

РАЗДЕЛ 4. ПЕРСПЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Теоретические основы реализации здоровьесберегающего подхода в образовательном процессе начальной школы

Базанова Юлия Викторовна, методист, ГБОУ СПО Педагогический колледж № «Дорогомилово», г. Москва, e-mail: Bazan4ik@mail.ru

Задача здоровьесберегающей педагогики – обеспечить выпускнику школы высокий уровень здоровья, сформировать культуру здоровья, тогда аттестат о среднем образовании будет действительной путёвкой в счастливую самостоятельную жизнь, свидетельством умения молодого человека заботиться о своём здоровье и бережно относиться к здоровью других людей.

Как считает Л.С. Выготский, творческий характер образовательного процесса крайне необходимое условие здоровьесбережения. Включение ребёнка в творческий процесс не только природосообразно, служит реализацией той поисковой активности, от которой зависит развитие человека, его адаптационный потенциал, способствует достижению цели работы школы – развитию личности учащегося, но и снижает вероятность наступления утомления. Цепочка взаимосвязи здесь простая: обучение без творческого заряда – неинтересно, а значит, в той или иной степени, является насильем над собой и другими. Насилие же разрушительно для здоровья, как через формирование усталости, так и само по себе. [2, с.13]

По мнению Т.В. Карасевой, здоровье – это комплексное и, при этом, целостное, многомерное динамическое состояние, развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его социальные функции. Большинство авторов, изучающих феномен здоровья, соглашаются с тем, что это

сложное, многокомпонентное явление и выделяют соматический, психический и социальный его уровень. [5, с.11]. О.Л. Трешева не соглашаясь с этим, утверждает: «характер проявления психофизических качеств индивида, степень его социальной адаптации не могут не зависеть от личностных качеств человека, осознанности поведения, либо укрепляющего собственное здоровье, либо наносящее ему вред. Поэтому здоровье человека должно определяться и личным уровнем его проявления».[10, с.40]

Н.К. Смирнов дает следующее определение: «Здоровьесберегающие образовательные технологии это комплексная, построенная на единой методологической основе, система организационных и психолого-педагогических приемов, методов, технологий, направленных на охрану и укрепление здоровья учащихся, формирования у них культуры здоровья, а также на заботу о здоровье педагогов».[8, с.70] Н.И. Соловьева под здоровьесберегающей образовательной технологией понимает функциональную систему организационных способов управления учебно-познавательной и практической деятельностью, учащихся, научно и инструментально обеспечивающая сохранение и укрепление их здоровья. [9, с.23-28]

Н.Т. Рылова определяет здоровьесберегающую среду образовательных учреждений как совокупность управленческих, организационных, обучающих и оздоровительных условий, направленных на формирование, укрепление и сохранение социального, физического, психического здоровья обучающихся, педагогов на основе психолого-педагогических и медико-физиологических средств и методов сопровождения образовательного процесса, профилактики факторов «риска», реализации комплекса межведомственных мероприятий по созданию социально-адаптированной образовательной среды. [7, с.21]

В настоящее время принято выделять несколько компонентов (видов) здоровья (М.В. Антропова, В.Р. Кучма, Н.Н. Куинджи):

- Соматическое здоровье - текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности, во-первых, являются пусковым механизмом развития человека, а, во-вторых, обеспечивают индивидуализацию этого процесса.

- Физическое здоровье - уровень роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции.

- Психическое здоровье - состояние психической сферы, основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, а также возможностями их удовлетворения.

- Нравственное здоровье - комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информационной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как оно связано с общечеловеческими истинами добра и красоты. [6, с.21]

В упрощённом виде можно считать, что критериями здоровья являются: для соматического и физического здоровья - я могу; для психического - я хочу; для нравственного - я должен.

Признаками здоровья являются: специфическая (иммунная) и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов; показатели роста и развития; функциональное состояние и резервные возможности организма; наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития; уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

Под здоровьесберегающими технологиями будем понимать систему мер по охране и укреплению здоровья учащихся, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка, воздействие на здоровье.

Е.П. Ильин считает, что здоровьесберегающие образовательные технологии – это многие из знакомых большинству педагогов психолого-педагогических приемов и методов работы, технологий, подходов к реализации возможных проблем плюс постоянное стремление самого педагога к самосовершенствованию. Только тогда можно сказать, что учебно-образовательный процесс осуществляется по здоровьесберегающим образовательным технологиям, если при реализации используемой педагогической системы решается задача сохранения здоровья учащихся и педагогов. По-разному понимают этот термин и преподаватели общеобразовательных учреждений. Некоторые считают, что здоровьесберегающие образовательные технологии - это одна или несколько новых педагогических технологий, альтернативных всем другим, и поэтому можно выбирать: работать ли, например, по технологиям С. Френе, В. Зайцева, М. Монтессори и т.д. или по «технологии здоровья сбережения». [4, с.17]

Другой вариант понимания можно обозначить как «мифологизацию представления о здоровьесберегающих технологиях»: будто никогда в школах невиданное и обладающее чудодейственной эффективностью. Здоровьесбережение не может по определению выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только - в качестве условия, одной из задач, связанных с достижением главной цели. Понятие «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья учащихся. Критерием здоровьесберегающих качеств образовательных технологий при решении с их помощью защиты от патогенных факторов будет наличие или отсутствие ухудшения здоровья учащихся и педагогов, находящееся в очевидной связи с воздействием таких факторов. Задача здоровьесберегающей педагогики - обеспечить выпускнику школы высокий уровень здоровья, сформировать культуру здоровья, тогда аттестат о среднем образовании будет действительной путёвкой в счастливую самостоятельную жизнь, свидетельством умения молодого человека заботиться о своём здоровье и бережно относиться к здоровью других людей.

Для осуществления учебно-образовательного процесса на основании здоровьесберегающих технологий необходимо выделить закономерности педагогического процесса, находящие свое выражение в основных положениях, определяющих его организацию, содержание, формы и методы, то есть принципы (лат. *princĭpĭum* - начало, основа, основное требование деятельности и поведению)

Для того чтобы отобрать принципы здоровьесберегающих образовательных технологий обучения, были определены критерии отбора: принципы должны способствовать профилактике, диагностике и коррекции здоровья учащихся в учебном процессе; развитию познавательной деятельности младших школьников; гуманизации образования.

Принципы выступают в органическом единстве, образуя систему, в которую входят общедидактические принципы и специфические принципы, выражающие специфические закономерности педагогики оздоровления.

По мнению Н.К. Смирнова - общедидактические принципы - это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с общими целями здоровьесберегающих образовательных технологий. Среди специфических принципов, выражающих специфические закономерности педагогики оздоровления, важнейшим можно назвать принцип «Не навреди!» - одинаково актуальный как для медиков, так и для педагогов. Усвоение пользы здоровьесберегающих мероприятий требуют их повторяемости. [8, с.70]

Так же Н.К. Смирнов выделяет средства и методы здоровьесберегающих технологий: Средства двигательной направленности; Оздоровительные силы природы; Гигиенические факторы. Комплексное использование этих средств позволяет решать задачи педагогики оздоровления.

К средствам двигательной направленности относятся такие двигательные действия, которые направлены на реализацию задач здоровьесберегающих образовательных технологий обучения. Это движение; физические упражнения; физкультминутки и подвижные перемены; эмоциональные разрядки и «минутки покоя»; гимнастика (оздоровительная гимнастика, пальчиковая, корригирующая, дыхательная), для профилактики простудных заболеваний, для бодрости; лечебная физкультура; подвижные игры; специально организованная двигательная активность ребенка (занятия оздоровительной физкультурой), своевременное развитие основ двигательных навыков; массаж; самомассаж; психогимнастика; тренинги и др.

Использую оздоровительные силы природы. Это оказывает существенное влияние на достижение целей здоровьесберегающих образовательных технологий обучения. Проведение занятий на свежем воздухе способствует активизации биологических процессов, вызываемых процессом обучения, повышают общую работоспособность организма, замедляет процесс утомления.

К гигиеническим средствам достижения целей здоровьесберегающих образовательных технологий обучения, содействующим укреплению здоровья и стимулирующих развитие адаптивных свойств организма, относятся: выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПиНами. Осуществляется постоянный контроль по таким требованиям: личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха и т. д.); проветривание и влажная уборка помещений; соблюдение общего режима дня, режима двигательной активности, режим питания и сна; привитие детям элементарных навыков при мытье рук, использование носового платка при чихании и кашле и т. д.; обучение детей элементарным приемам здорового образа жизни (ЗОЖ), простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи при порезах, ушибах, ожогах, укусах; организация порядка проведения прививок учащимся с целью предупреждения инфекций; ограничение предельного уровня учебной нагрузки во избежание переутомления.

Цель современной школы, считает Т. Григорьева, - подготовка детей к жизни. Каждый школьник должен получить за время учебы знания, которые будут востребованы им в дальнейшей жизни. Достижение названной цели в сегодняшней школе может быть достигнуто с помощью технологий здоровьесберегающей педагогики, которые рассматриваются как совокупность приемов и методов организации учебно-воспитательного процесса без ущерба для здоровья школьников и педагогов. Педагог, владея современными педагогическими знаниями, в тесном взаимодействии с учащимися, с их родителями, с медицинскими работниками, с коллегами - планирует свою работу с учетом приоритетов сохранения и укрепления здоровья участников педагогического процесса. [3, с.37]

Здоровьесберегающие технологии предполагают совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценного отношения к своему здоровью.

1. Антропова М.В. Физиологические аспекты учебной нагрузки учащихся в режиме дня. / Советская педагогика, -1980 -№ 10. -С 13.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова.// -М.: Педагогика, -1991. -С 87.

3. Григорьева Т. Пути формирования здоровья школьников младшего возраста. – М., Знание, –1990. – С 37.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы, Карпенко А.Н. Краткий психологический словарь / В.А. Петровский, М.Г. Ярошевский.// -М.: Политиздат. -С 17.

5. Карасева Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Начальная школа// - 2005. -№11, -С 11.

6. Кучма В.Р., Куинджи Н.Н., Степанова М.И. «Здоровье сберегающие технологии в школе». /Просвещение, Хрипкова А.Г., Экхольм Э. Окружающая среда и здоровье человека. Перевод М.А. Богусловский.// - М.: Прогресс. - 1980 - С 21.

7. Рылова Н.Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений. Автореферат кандидатской дис. Кеморо: КГУ.-2007.-С 21.

8. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. /Н.К. Смирнов // М.:АРКТИ.-2005.- С 320.

9. Соловьева Н.И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основы организационно-методические подходы ее реализации. /Н.И. Соловьева// ЭКО.-2004. - № 17. - С 23-28.

10.Трещева О.Л. К вопросу системного обоснования индивидуального здоровья индивидуального здоровья и его компонентов. Здоровье и образование: Матер. Междунар. конгресса валеологов. - СПб.-1999, - С 140.

Проблемы формирования компетенции «быть здоровым» у педагогов образовательных учреждений

Фролова Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры здоровьесберегающих образовательных технологий ГАОУ ВПО МНОО, frolek@rambler.ru

Проблемы воспитания культуры здоровья учащихся и привития навыков здорового образа жизни были всегда актуальны, а сегодня в условиях тенденции прогрессивного понижения общего уровня воспитанности (культуры) школьников – студентов – педагогов, проблема формирования культуры здоровья стоит более остро. Любое образовательное учреждение является особым образовательным пространством, итогом деятельности которого по сохранению здоровья учащихся и привития навыков здорового образа жизни должно стать формирование целостной гармоничной личности с высоким уровнем духовно-нравственной, физической, интеллектуальной культуры, конкурентоспособной и легко адаптирующейся к изменениям в социокультурной среде.

Такие изменения в образовательной деятельности, начатые в последние годы, закрепились в различных документах как федерального, так и регионального уровней: Закон об образовании РФ; Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы»; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 декабря 2010 г. № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников»; Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012-2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование») и др.

В ФГОС ОО, в разделе Требования к результатам освоения основных образовательных программ, выделен подраздел о том, что личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать, в том числе, и принятие и реализацию ценностей здорового и безопасного образа жизни: потребность в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью. Согласно усредненным данным, и опираясь на данные Министерства здравоохранения, практически здоровыми можно признать не более 10% нынешних подростков, выходящих из стен школы. Именно поэтому в разы возрастает роль педагога в формировании культуры здоровья подрастающего поколения. Мы понимаем, что согласно но-

вым требованиям, во главу угла ставятся новые качественные образовательные результаты, и надо четко понимать, что достичь их можно только в процессе новой по содержанию и по организационным формам успешной учебной деятельности, гарантом которой является здоровье всех участников образовательного процесса. И, поэтому, сегодня на плечи учителей ложатся не только овладение свойственными учителю как профессионалу, компетенциями, но и такими, казалось бы, несвойственными им компетенции в области формирования культуры здоровья не только ученика, но и своего собственного профессионального. Объясняется это целым рядом причин. Во-первых, взрослые всегда несут ответственность за то, что происходит с детьми, находящимися под их опекой. Именно в школе, в общении с учителями, школьники проводят значительную часть времени, и быть невнимательным к сохранению здоровья ребенка, было бы проявлением бездушия и непрофессионализма. Во-вторых, большая часть всех воздействий на здоровье учащихся – желательных и нежелательных – осуществляется именно педагогами, в стенах образовательных учреждений. Если же придерживаться точки зрения, что всеми вопросами здоровья должны заниматься медики, то к каждому классу надо прикрепить, хотя бы одного врача. В-третьих, современная медицина занимается не здоровьем, а болезнями, т. е. не профилактикой, а лечением. Задача же педагогов иная – сохранить и укрепить здоровье своих воспитанников, т.е. профилактическая. Поэтому, главное действующее лицо, заботящееся о здоровье учащихся в образовательных учреждениях – педагог.

В настоящее время можно с уверенностью утверждать, что именно «учитель, педагог в состоянии сделать для здоровья современного ученика больше, чем врач» [2]. Это не значит, что педагог должен выполнять обязанности медицинского работника. Просто учитель должен работать так, чтобы обучение детей в школе не наносило ущерба здоровью школьников.

В связи с этим, более чем актуальным является и вопрос о состоянии здоровья самих педагогов и особенно педагогов дошкольных учреждений и начальных классов, олицетворяющих для детей всё – то новое и важное, что вошло в их жизнь. Нельзя снимать со счетов и учителей средних и старших классов. Время обязывает их быть грамотным и компетентным проводником в том огромном потоке информации, который обрушился на человека и ученика, в частности, с развитием информационных технологий в вопросах здорового стиля жизни и, особенно, репродуктивного здоровья молодежи.

Может ли педагог быть примером для своих воспитанников в вопросах формирования компетенции «быть здоровым» у воспитанников и учащихся? Стать проводником формирования культуры здоровья для родителей своих воспитанников?

Пытаясь установить взаимосвязь между отношением учителя к своему здоровью, его потребности в соблюдении здорового образа жизни и реализацией соответствующего воспитательного воздействия на своих учеников, на практике мы сталкиваемся с тем, что сами учителя говорят о том, что они не могут быть примером ведения здорового образа жизни для своих воспитанников.

В рамках работы курса «Культура профессионального здоровья педагога», разработанного нами, был проведен мониторинг оценки профессионального здоровья педагога с точки зрения самого педагога. По данным мониторингового опроса слушателей (более 500 чел) следует, что 72% слушателей задумывались о сохранении собственного здоровья, но не придавали этому важного значения, либо занимались своим здоровьем от случая к случаю. 28% считают, что в основе сохранения их здоровья лежит наследственность и экология внешней среды, а все остальное имеет небольшое значение. 77% слушателей не рассматривали свое здоровье с точки зрения профессионального. 23% (учителя со стажем от 3 до 7 лет) вообще об этом не задумывались. Всего 12% педагогов рассматривают сохранение профессионального здоровья как систему

работы над собой. Знания о профессиональном здоровье не соответствуют использованию их в своей жизнедеятельности. Оценка знаний распределилась следующим образом: молодые учителя считают, что их уровень информированности о профессиональном здоровье учителя составляет 4,5 балла из максимальных 10, учителя средней группы – 6 баллов, учителя с большим стажем работы – 5 баллов.

Результаты оценки здорового образа жизни показали – 70% учителей отметили, что есть факторы, которые их постоянно раздражают либо на работе, либо дома. В качестве основных проблем, влияющих на здоровье учителей, педагоги выделили: перегрузки; нарушение режима питания; вредные привычки; отсутствия системы физической культуры; легкомысленное отношение к своему здоровью «пока гром не грянет»; нецелесообразное планирование деятельности (принцип «много, сразу и еще вчера») и неравномерное распределение обязанностей как внутри коллектива, так и среди учащихся (тот, кто работает, на него еще грузят); формальная диспансеризация; несправедливое распределение стимулирующих выплат; стрессовое управление современной школой; невозможность психологической разгрузки (в некоторых школах г. Москвы нет учительской, не говоря уже о комнате психологической разгрузки); некомпетентность в вопросах сохранения профессионального здоровья (КАК?); недостаток времени на свое здоровье и др.[3]

При этом ресурсами у подавляющего большинства педагогов остаются: понимание ценности здоровья, позитивное отношение к жизни, готовность к активной деятельности, склонность к коллективным спортивным играм, желание завязать с вредными привычками.

По нашим наблюдениям следы нервных стрессовых переживаний педагога проявляются в негативном отношении к работе, раздраженности, постоянной усталости, рассеянности, снижении результатов труда, неудовлетворенности профессиональной деятельностью. Возникает это вследствие перегруженности учителя различными отчетами, которые требуются от разных вышестоящих структур, иногда далеких от образования, порой неадекватным оцениванием его труда со стороны, нетактичностью родителей, а где-то имеет место и открытая агрессия в адрес педагогов, что часто мы наблюдаем в СМИ, интернете, по телевидению.

Изменился темп жизни, требования к самой профессии учителя 21 века, изменилось общество. Те перегрузки, которые испытывает сегодняшний педагог, не компенсируются «достойной» зарплатой. Как сохранить и приумножить свое профессиональное долголетие учителю в новых условиях?

Всё вышесказанное позволяет говорить о необходимости оказания помощи и поддержки учительству как профессиональной группы с низкими показателями психологического и физического здоровья. Здоровье учащихся зависит от эффективности профессиональной деятельности учителя, а эффективность этой деятельности неразрывно связана со здоровьем учителя.

На основании этого школа должна быть крайне заинтересована в решении следующих задач в создании условий для успешного формирования культуры здоровья учащихся и формирования компетенции «быть здоровым» педагогов:

1. Эффективная организация труда педагога, в целях сохранения здорового профессионального долголетия.
2. Организация сотрудничества с родителями учащихся по вопросам сохранения и укрепления здоровья их детей.
3. Организация успешного здорового взаимодействия администрация- педагог – учащийся – родитель в новой непрерывной модели ДОУ – начальная школа – средняя и старшая школа – СПО-ВУЗ.
4. Обучение психологическим умениям выхода из стрессовой ситуации с целью профилактики «синдрома профессионального выгорания».

Педагог в вопросах формирования культуры здоровья должен: уметь делать анализ педагогической ситуации и прогнозировать деятельность всех субъектов образовательного процесса в условиях педагогики оздоровления; владеть основами здорового образа жизни; устанавливать контакт с коллективом учащихся и родителей; строить здоровые отношения внутри коллектива с коллегами; наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение; прогнозировать развитие своих учащихся; моделировать систему взаимоотношений в условиях педагогики оздоровления; личным примером учить учащихся заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих людей. Все эти умения, тесно связанные между собой, оказывают влияние на эффективность использования педагогом средств, методов и приемов здоровьесберегающих методик в учебно-воспитательном процессе.

Данные направления и определяют пути повышения педагогического мастерства через первоначальное осознание собственных проблем и особенностей, их психологическую проработку и освоение на этой основе методов эффективного здоровьесберегающего педагогического взаимодействия с учащимися и их родителями.

1. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Формирование культуры здоровья как основы развития здоровой личности в условиях инновационного образовательного процесса» 27-28 апреля 2012 года г. Тюмень.

2. Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. – М.: АРКТИ, 2008. – 288с.

3. Фролова Н.А. Культура профессионального здоровья педагога. //Здоровьесберегающее образование – №5(25) – 2012 г. – С. 120 (5).

Инновационная деятельность образовательного учреждения в контексте психологической безопасности

Косенко Татьяна Михайловна, заместитель директора по ВР, ГБОУ СОШ № 1945, г. Москва, e-mail: tm.kosenko@gmail.com

Сегодня образование оказывается самым масштабным и возможно единственным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. Процессы инновационной деятельности, происходящие сегодня в образовании, имеют сложный, противоречивый характер, в них часто возникают различного рода нарушения (разрывы), выступающие для субъекта в качестве проблем, которые требуют решения. Критической зоной развития этих процессов, когда происходит резкая смена межличностных и межгрупповых связей и отношений, сопровождающаяся возрастанием психологической напряженности и конфликтности, могут выступать периоды, связанные с осуществлением инноваций. Часто инновационная деятельность является следствием выхода организации из кризиса. В кризисных ситуациях возникает множество рисков, разнообразных по содержанию, источнику проявления, величине вероятности и размеру возможных потерь и негативных последствий для данной образовательной организации и системы образования в целом.

Риск в инновационной деятельности возникает в силу существования неопределенности внешних условий и внутренней реализации процессов деятельности организации.

Объективное понимание риска должно подразумевать наличие неопределенной возможности неблагоприятного исхода, независящего от воли и сознания лица, подверженного риску. Иначе неопределенность является объективной характеристикой соответствующей ситуации. Такой подход к риску выводит его источники в окружающую человека среду. Реакция людей на такие ситуации и их субъективное отно-

шение к неопределенности являются следствием проявления риска, а не его компонентом.

Подобная точка зрения вовсе не означает, что лицо, подверженное риску, не может влиять на его проявление. Однако это влияние возможно лишь за счет воздействия на окружающую среду как источник риска и не связано с изменением точки зрения на риск. Поэтому, согласно данному подходу, исследование рисков ситуации представляет собой выявление и изучение источников возникновения риска, а также получение как можно более подробной информации о поведении изучаемой системы.

Субъективное понимание риска должно предполагать наличие нашего отношения или нашей оценки имеющейся неопределенности. Иными словами, источник неопределенности лежит не в самой ситуации, а в субъективном отношении к ней. Таким образом, в данном контексте риск представляет собой оценку ситуации с точки зрения восприятия потенциальной осуществимости отрицательных последствий. Отсюда следует, что риск, понимаемый субъективно, связан с поведением и мышлением субъекта, то есть является характеристикой этого лица, а не окружающей среды. Педагогический коллектив образовательной организации, выбирая путь преобразований, должен внимательно изучить факторы, которые препятствуют и способствуют инновационной деятельности. Особенно важно учесть такие факторы в организационно-управленческой и социально-психологических сферах.

Сложившаяся на сегодняшний день ситуация в сфере развития образования требует обязательного сопровождения инновационных процессов с целью нейтрализации рисков, а, значит, и формирования запроса на деятельность службы комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования. В противном случае школьные факторы риска, и без того ставшие социально значимыми, объективно влияющими на жизнь и здоровье участников образовательного процесса, начинают преобладать над позитивными перспективами инновации.

1. Безюлева Г.В. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании/Г.В.Безюлева [и др.]. – М., 2007. – С.42-43.

2. Бурмистрова Е.В. Психология безопасности современного образования: методология и организация. – Рязань, 2008. – С.2-3.

Факторы безопасности личности в современном образовании

Борискина Юлия Анатольевна, заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ № 1945, г. Москва, e-mail: work1945@inbox.ru

В настоящее время складывается устойчивая тенденция к концептуальному и практическому построению нового социально-культурного пространства школы, опирающегося на данные психологии, философии, гуманистической педагогики и культурологии, необходимые для развивающего и развивающегося образования. По мнению В.И. Слободникова, необходимо учитывать, что образование – это, прежде всего путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Цель нового образования – это действительное развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления, превращающее образование в самообразование и саморазвитие человека[3]. Образовательная среда имеет свои особенности, которые определяют значимость и специфику решения вопросов по обеспечению безопасности детства. Эти факторы связаны со спецификой школьного социального пространства, возрастными особенностями сообщества, особой ответственностью и значимостью фигуры взрослого.

Профилактические меры, дающие чувство защищенности и реальную безопасность, обеспечиваются целой системой воздействий, которая целенаправленно должна создаваться в образовательном пространстве: наличие доброжелательной, принимаю-

шей, творческой атмосферы в школе, разработка кризисного плана, установление прочных связей с региональными службами психологической, медицинской, социальной и правовой безопасности. Эти и другие критерии являются составляющими понятия безопасной среды. Обеспечение безопасности в образовательном пространстве включает три основных типа мероприятий: подготовка и профилактика; непосредственное действие в чрезвычайной ситуации; посткризисные меры.

Среди условий, обеспечивающих эффективное решение проблемы психолого-социальной поддержки различных контингентов детей, исключительное значение имеет возрастной подход к организации школьной жизни ребенка. Суть этого подхода заключается в том, что разработка и внедрение в образование различных моделей и технологий обучения, программ и учебно-дидактических материалов должны вестись с учетом закономерности психического развития детей различных возрастных периодов к становлению тех или иных психологических функций, новообразований и т.п. у школьников [1, 2].

Экспериментальная работа подтвердила, что только многокомпонентные превентивные программы, признающие, что безопасность и порядок в образовательной организации связаны с социальным, психологическим и интеллектуальным развитием всех участников образовательного процесса, способны быть эффективными, обеспечивающими подлинную психологически безопасную образовательную среду.

Превентивные программы должны разрабатываться с учетом достижения следующих целей: снижение или нивелирования известных факторов риска психологической безопасности образовательной среды; формирования защитных факторов, которые бы ограждали от рисков; учета возрастных и индивидуальных особенностей; своевременное выявление и понимание наиболее актуальных и острых проблем всех субъектов образовательного пространства; использование многоплановых стратегий на разных уровнях (семья, школа, сверстники, общество).

Безопасная обстановка в образовательной организации дает возможность формирования позитивных моделей поведения, обеспечивает высокий уровень принятия себя и другого, собственной инициативы и готовность понять другого. Именно на развитие позитивных ценностей и позитивных отношений, которые помогают справиться с трудностями, проблемами, травматическими ситуациями, становятся прочными основаниями в бурном море современного мира, направлены усилиями участников эксперимента.

Образовательная среда, где создано безопасное пространство для открытого доверительного обсуждения возникающих вопросов, проблем, мирного разрешения конфликтов, пространство, где есть люди, к которым можно обратиться за помощью, которым доверяешь, к кому можно обратиться за поддержкой, советом, помощью в трудные времена, с кем он может поделиться своими заботами, тревогами, прежде всего, предполагает, что педагоги, администрация, родители обращают внимание не только на академические, но и социальные и эмоциональные нужды детей. И.А. Баева и Л.А. Гаязова дают следующее определение психологически безопасной среды – психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство субъектов имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от психологического насилия [1, С. 4].

По нашему мнению, психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой основные процессы коммуникативной деятельности – коммуникативный (обеспечивающий обмен информацией), интерактивный (регулирующий взаимодействие партнеров в общении), и перцептивный (организующий взаимовосприятие, самооценку и рефлексии в общении) – обеспечивают удовлетворение базовой потребности в безопасности и защите всем субъектам образования (к потребности безопасности и защиты относятся потребности в организации, стабильности,

законе и порядке, в предсказуемости событий и в свободе от таких угрожающих факторов, как насилие, болезнь, страх, хаос и др.)

Таким образом, психологическая безопасность образования включает в себя четыре основных уровня: личности; образовательного процесса; образовательной среды; образовательного пространства.

В качестве критериев оценки психологической безопасности образования можно рассматривать, прежде всего: взаимодействие между педагогами и детьми; степень включенности семьи в образовательный процесс; наличие и качество планирования программ, ориентированных на ребенка; стратегии содержательного обучения; учебная среда; здоровье и безопасность всех субъектов образования; наличие и соблюдение стандартов образования, включая стандарты для педагогов, такие как: индивидуализация, учебная среда, участие семьи, стратегии преподавания, обеспечивающие содержательное обучение, планирование и оценивание, профессиональное развитие. В качестве основы разработок, связанных с вопросами мониторинга психологической безопасности образования, на наш взгляд, можно использовать опыт Международной Ассоциации Step by Step по реформированию образовательных систем.

1. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение //Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – 2012 – № 3. URL: www.psyedu.ru

2. Бурмистрова Е.В. Психология безопасности современного образования: методология и организация. – Рязань, 2008. – С.2-3.

3. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. – М.: Школа-пресс, 1995.

Актуальные направления организации воспитательного процесса в Центре образования «Самсон»

Виравова Анна Рафаиловна, доктор медицинских наук, профессор, директор НОУ Центр образования «Самсон», г. Москва

Авдоицина Наталья Ивановна, заместитель директора по воспитательной работе, e-mail: info@samson-corp.ru

Стратегические ориентиры развития российского образования призваны обеспечить формирование гражданских ценностей и убеждений у подрастающего поколения: воспитывать гражданина и патриота; формировать в человеке чувство чести и собственного достоинства, гуманизм, высокую духовность и нравственность; нести в себе межнациональную, межэтническую солидарность; развивать веротерпимость, миролюбие, толерантность; выстраивать уклад жизни каждого учебного заведения на принципах педагогики сотрудничества и сотворчества детей и взрослых.[4,5]

Одна из главных проблем современной школы – эффективно реализовывать воспитательный компонент содержания образования. Стремление дать хорошее образование на фоне отсутствия стабильности во всех областях нашей жизни пугает резким падением воспитанности молодежи, бездуховностью и пренебрежительным отношением к фундаментальным ценностям. И только школа способна обеспечить решение задачи формирования гражданских ценностей и убеждений молодого поколения. Еще Песталоцци писал: «Воспитание и только воспитание – цель школы».[3]

Развитие воспитательной системы в Центре образования «Самсон» направлено на: воспитание и развитие свободной, творческой, физически здоровой личности; формирование активной гражданской позиции учащихся, чувства свободы и демократии, личного достоинства; воспитание личности, готовой к созидательному труду и нравственному поведению; формирование потребности в творчестве, самопознании и самовоспитании.[1,2]

Это предполагает, прежде всего, организацию деятельности классных коллективов на основе ученического и школьного самоуправления, что позволяет развивать у учащихся стремление к самоанализу, самооценке, формировать нравственные качества учащихся, в которых концентрируется их отношение к действительности, другим людям, себе. Организация внеклассной и внеурочной деятельности учащихся осуществляется таким образом, чтобы способствовать развитию их умственного и творческого потенциала, расширению кругозора, сохранению здоровья.[5]

В Центре «Самсон» развитие ученического самоуправления организовано через привлечение детей к управлению школой и классом. Это утверждение не голословное, школьное и классное самоуправление набирает силу: учащиеся совместно с педагогами принимают решения, касающиеся жизни школьного и классного коллективов. Смысл школьного самоуправления заключается в том, чтобы учащиеся поверили, что они многое могут, на многое способны. Самоуправление в нашей школе – это совместная, самостоятельная деятельность учащихся, руководит которой школьный парламент. А в целом это помогает детям сформировать у себя навыки демократии, умение самостоятельно действовать, нестандартно мыслить, принимать решения и осуществлять их. Процесс создания системы самоуправления не простой, длительный. На сегодняшний момент самоуправление в школе есть, потому что есть личностно и социально значимая деятельность учащихся, в которой удовлетворяются их психосоциальные потребности.

Другой не менее эффективный педагогический прием участие учащихся в планировании внеурочной деятельности через Совет дела. Советы дела появились в школе давно. Сразу стало ясно, что такая форма организации общешкольных дел эффективна, потому что ее легко и с удовольствием приняли обучающиеся. Вся внеурочная работа планируется и осуществляется через Советы дела.

Наличие гласности в жизни школы – важный момент в реализации программы воспитания. Например, информация о готовящихся и проводимых делах оперативно и своевременно доступна для всех участников образовательного процесса через «Комплексный план работы школы», который составляется на каждый учебный год (интеллектуальная собственность школы «Самсон», авторское свидетельство № 4618 от 29.01.2001) и «Дневник учащегося школы «Самсон» (интеллектуальная собственность школы «Самсон», авторское свидетельство № 4587 от 12.01.2001), где находит отражение вся многогранная деятельность педагогического и ученического коллективов. В школе работают также доска объявлений, информационный стенд парламента, фотостенд «Наша жизнь», радиогазета. В конце учебного года выпускается журнал «Самсоновец»; вся учебно-воспитательная работа школы отражается в новостном разделе электронного журнала, актуальные вопросы жизнедеятельности ученического коллектива выносятся на общешкольные линейки, каждый учащийся имеет возможность высказать свое мнение по вопросу, касающемуся жизни школы и класса через школьный парламент и Совет дела. [1]

Создание возможностей для проявления творческих способностей на уроке и во внеурочное время – этому способствует участие детей в работе студий, общешкольных и классных коллективных делах, работа в научном обществе учащихся «Эврика»;

Включение развития чувства собственного достоинства, культуры и навыков достойного поведения в содержание школьного образования: знания о типичных проблемах личностного роста детей и подходах к разрешению этих проблем включены в содержание учебных курсов по литературе, истории, обществознанию, биологии, иностранным языкам и др.; проведение различных форм индивидуальной и групповой работы (классных часов, бесед, диспутов, конференций, тренингов), на которых учащиеся под руководством педагогов обсуждают наиболее актуальные для детей раз-

личного возраста проблемы и способы их решения. Проведение под руководством школьных психологов групповых и индивидуальных занятий. [1]

Созданы условия для приобретения учащимися нового социального опыта через: школьный парламент, советы дела, активы класса, индивидуальные поручения учащиеся накапливают опыт управления, приобретают организаторские способности, учатся управлять собой и классным коллективом, решать проблемы, ставить перед собой цели и выстраивать оптимальные пути их достижения.

Таким образом, решается главная задача воспитательной работы Центра образования «Самсон» – создание условий для реализации детьми своих способностей, создание благоприятного морально-психологического климата в классе и школе в целом. Все внеурочные мероприятия, проводимые в школе, способствуют повышению социальной активности обучающихся, самостоятельности и ответственности, развивают творческие способности, формируют активную жизненную позицию. Традиционными стали общешкольные праздники, как «визитная карточка» школы: День знаний, экологическая экспедиция, День учителя, выборы в органы классного и школьного самоуправления, День матери, Новогодние праздники, гуманитарные акции для ветеранов ВОВ, детей детских домов - Яснополянского, Тульского и Новороссии, участие в праздничных мероприятиях, посвященных Дню Победы, возложение цветов к Могиле Неизвестного солдата в Александровском саду, конкурсы «Лучший класс года» и «Ученик года». [2]

С целью повышения интереса учащихся к изучаемым предметам в школе традиционно проводятся кафедральные дни, работает научное общество учащихся «Эврика». Тема общешкольного проекта всегда связана с главной воспитательной идеей учебного года. В 2014-2015 году проектная деятельность учащихся приурочена к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Экскурсионная работа в школе тоже способствует повышению интереса учащихся к школьным предметам, расширяет кругозор, повышает мотивацию к дальнейшему обучению, знакомит с интересными выставками, спектаклями, музеями. Музейно-экскурсионная программа, действующая в школе с 1992 года, позволяет сделать учебно-воспитательный процесс развивающим. Наши учащиеся с удовольствием посещают музеи Дарвина, Политехнический, истории Москвы, «Забавушка», ВОВ, Буратино, русской гармонике, литературные музеи, Московский Кремль, зоопарк, музей-заповедник Царицыно и Коломенское, планетарий, киностудию «Союзмультфильм», Шоколадную фабрику и хлебозавод «Коломенский». Интересны и познавательны поездки в другие города во время школьных каникул. Мы посещали Санкт-Петербург, Ригу, Киев, Волгоград и др. Ежегодно весенние каникулы группа учащихся проводит в Великобритании, совмещая обучение с экскурсионной программой.

Школа реализует принцип единства учебной и внеучебной работы. Центральное звено этой работы – система дополнительного образования. Наши творческие и спортивные объединения проводят многоплановую работу. Сейчас в системе дополнительного образования обучаются практически все учащиеся Центра образования «Самсон», многие посещают по 2-3 объединения. Занятия в объединениях дополнительного образования благотворно влияют на процесс формирования личности ребенка. Подготовка к проведению всех школьных и классных мероприятий проходит на занятиях студий: хор, вокал, ритмика, хореография, гитара, фортепиано.

Участие школы в фестивалях, конкурсах, олимпиадах различных уровней – это показатель успешной работы педагогического коллектива. Ежегодно наши ученики завоевывают призовые места. Так за 2013-2014 учебный год ученики завоевали 11 первых мест, 5 вторых, 10 третьих мест (общая численность учащихся в Центре 172 человека).

Особая роль в процессе воспитания принадлежит педагогам-воспитателям: кураторам и классным руководителям. Это педагоги-профессионалы, которые организуют систему межличностных отношений через разнообразные виды воспитывающей деятельности, создают условия для индивидуального самовыражения каждого ребенка и развития каждой личности и всего коллектива в целом, сохраняя неповторимость ребенка и способствуя раскрытию его потенциальных способностей.

Ради нашего будущего, ради того, чтобы в нем были взрослые люди, которые умеют любить и дарить цветы, созидать, а не разрушать, уважать старость, любить стихи и многое, многое другое - ради этого надо работать и заниматься воспитанием детей.

1. Вирабова А.Р. Развитие здоровьесберегающей среды в системе образования на основе интеграции ресурсного обеспечения. М.:ПРОБЕЛ, 2012. – 292с.

2. Здоровьесбережение и экологическое воспитание как главное направление реализации национальной стратегии действий в интересах детей России на 2012-2017 г.г. под ред. Кучма В.Р., Вирабовой А.Р. – М.:ПРОБЕЛ, 2013. – 96с.

3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 480с.

4. Нечаев М.П., Зубова Е.И. Ресурсы развития воспитывающей среды класса в условиях социального многообразия. – М.:АСОУ, 2014. – 76с.

5. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения в проектной деятельности

Щипкова Татьяна Юрьевна, к.п.н, директор, Слесаренко Елена Сергеевна, педагог-организатор, Трифонова Елена Викторовна, учитель немецкого языка, ГБОУ СОШ № 1240, г. Москва, e-mail: shchipkova@mail.ru

Значение патриотического воспитания подрастающего поколения подчеркивается практически во всех стратегических документах, определяющих государственную политику и тенденции развития образования в России. «В настоящее время в системе патриотического воспитания граждан Российской Федерации должное внимание уделяется развитию духовности, нравственности, гражданственности, привитию уважения к своей истории, многонациональной культуре и другим ценностям нашего общества» [1].

Патриотическое воспитание немыслимо без возникновения особых отношений между детьми и взрослыми, между различными общностями, в которых формируются и развиваются личностные качества, ценностно-смысловые установки, отношения и поведение воспитанников. Одним из актуальных и эффективных ресурсов патриотического воспитания является реализация проектов с межрегиональным и международным сотрудничеством, в которых активно участвуют детские и молодежные объединения, коллективы.

В гражданско-патриотическом воспитании роль коллективизма как педагогического феномена, как принципа воспитания подрастающего поколения особенно велика. Организация взаимосодействия, в формате социальных, общественно-гражданских, исторических и др. проектов обеспечивает формирование у подрастающего поколения готовности к взаимодействию и взаимопониманию в различных социальных группах. А это – необходимые предпосылки развития социальной активности, коммуникативной культуры, гражданско-патриотического самосознания. Примером межрегионального и международного взаимодействия является, разработанный педагогами и учащимися ГБОУ СОШ № 1240 г. Москвы Международный проект «Победа», посвященный 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Этот проект объединяет два образовательных учреждения Российской Федерации ГБОУ

СОШ №1240 г. Москвы, МОУ СОШ №54 г. Волгограда и школы городов общины Денкендорф (Германия). Основная цель реализации проекта – формирование и развитие личности гражданина-патриота, способного соединить патриотические чувства и патриотическое самосознание с общечеловеческими ценностями, духовно-нравственными идеалами гражданственности, социальной солидарности, справедливости, ответственности. Воспитание гражданина готового служить своему обществу и укреплению его единства, осознающего все значение, важность и ценность гражданской идентичности. Реализация проекта предполагает выполнение ряда задач:

1. Создание единого пространства гражданско-патриотического воспитания обучающихся образовательных учреждений, сочетающего общение, просвещение, стимулирование социальной активности, ориентирующего эту деятельность на социально-нравственные ориентиры, коллективообразующие патриотические и общественные начинания

2. Формирование патриотических чувств и патриотического самосознания на основе приобщения к социальной деятельности, российским и немецким культурным и историческим традициям, развитие чувства гордости за российскую культуру

3. Усвоение и использование на практике основ гражданского образования, включая умения сотрудничать с другими людьми, анализировать общечеловеческие ценности.

Возраст детей, участвующих в проекте – 9-16 лет.

Начиная с 2014 года, в рамках проекта осуществляется координация совместных действий образовательных организаций, осуществляется обмен делегациями учащихся и преподавателей с целью проведения совместных мероприятий, посвященных юбилейным датам Отечественной истории, истории культуры Москвы и Волгограда. Стороны обмениваются информацией о ветеранах Великой Отечественной войны, участвовавших в битвах за Москву и Сталинград, их фронтовых дорогах, участвуют в молодежно-патриотических акциях, научно-практических конференциях, линейках Памяти, митингах, посвященных памяти павших в годы Великой Отечественной войны. Все мероприятия проводятся с участием ветеранов ВОВ, участников битв за Москву и за Сталинград.

Реализация проекта предполагает в течение периода: встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, участниками Сталинградской и Московской битв; совместное посещение памятных мест города – героя Волгограда, города-героя Москвы, города общины Денкендорф; организации интерактивного общения через интернет; обмен научными разработками в области духовно-нравственного и патриотического воспитания; создание и пополнение экспозиций школьных музеев; участие во всероссийских конкурсах и интернет-олимпиадах; обмен опытом изучения Правил Дорожного Движения; обмен опытом организации волонтерской работы и социального проектирования общеобразовательных организаций; проведение тематических уроков мужества по классам; знакомство с культурным и историческим наследием г. Волгограда и г. Москвы, городов общины Денкендорф; проведение совместных конкурсов рисунков; проведение смотров-конкурсов строя и песни; обмен научными разработками, методическими материалами между преподавателями образовательных учреждений в области духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания.

Наиболее значимые мероприятия в рамках реализации проекта:

1. Встреча с представителем общины Денкендорф (Германия). Обсуждение плана реализации проекта

2. Межрегиональная видеоконференция «Актуальные задачи гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения российских школьников»

3. Подписание договора о сотрудничестве

4. Организация и проведение волгоградскими школьниками для московских школьников интерактивной экскурсии, посвященной контрнаступлению Советских войск под Сталинградом.
5. Организация и проведение московскими школьниками для школьников г. Волгограда интерактивной экскурсии, посвященной Битве под Москвой.
6. Организация новогодних и рождественских вечеров; интерактивных поздравлений с новогодними праздниками и Рождеством
7. Совместное участие в песенном конкурсе «Московский соловей», посвященного 70-летию Победы над фашизмом в ВОВ.
8. Проведение месячника патриотического воспитания (теле-мост, межрегиональная интернет-конференция, викторина on-line, посвященные ВОВ).
9. Гала-концерт Детского эстрадного конкурса «Московский соловей»
10. Экскурсионная поездка делегации московских школьников в город-герой Волгоград.
11. Проведение межрегиональной конференции, круглых столов, творческих вечеров
12. Посещение мемориального комплекса на Мамаевом кургане Посещение ЦДО «Пост №1»
13. Проведение праздничных мероприятий, посвященных 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Открытие памятника ученикам ГБОУ СОШ №1240, погибшим в годы войны.
14. Обмен обучающимися российских школ и языкового института Ингольштадт (Германия).
15. Организация и проведение международного лагеря на территории Германии.
16. Открытие мемориального комплекса на месте закладки «Капсулы мира» в селе Россоски Волгоградской области.
17. Встреча делегации из Германии в ГБОУ СОШ №1240.

Ожидаемые результаты данного проекта, прежде всего, связаны с проявлениями у детей и молодежи примеров самоидентификации, достойного гражданского поведения, готовности к участию в общественно-политической жизни страны и государственной деятельности, готовности служения Родине.

Внедрение инклюзивного образования в России

Сергунина Ольга Викторовна, учитель начальных классов ГБОУ школа №49, г. Москва, e-mail: yalo@bk.ru

В последнее время внимание прессы и общественных организаций, педагогов и родителей привлекает проблема инклюзивного образования. Связано это с особенностями применения нового закона «Об образовании», который вступил в силу 1 сентября 2013 года. Закон отдает приоритет инклюзивному образованию, которое предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не в специализированном, а в обычном учебном заведении. Необходимость принятия нового закона была продиктована, в том числе, ратификацией в России Конвенции ООН о правах инвалидов, которая была принята Генеральной Ассамблеей ООН в 2006 году. В статье 24 Конвенции говорится: *«Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни»*.

Новый закон, отдающий предпочтение инклюзивному образованию перед коррекционным, исходит из того, что ребенок с ОВЗ, обучаясь в специальном учреждении для инвалидов, изолирован от реального общества, что еще больше ограничивает в развитии. Он, как и любой другой ребенок, нуждается в образовании, воспитании и

общении со сверстниками. Инклюзивное образование дает возможность детям с особенностями развития ходить в обычные школы и учиться с другими детьми.

Инклюзивный подход в образовании, говорится на сайте региональной общественной организации «Перспектива», стал утверждаться в связи с тем, что в современном обществе на смену «медицинской» модели, которая определяет инвалидность как нарушение здоровья и ограничивает поддержку людям с инвалидностью социальной защитой больных и неспособных, приходит «социальная» модель, которая утверждает: причина инвалидности находится не в самом заболевании как таковом, причина инвалидности – это существующие в обществе физические и организационные барьеры, стереотипы и предрассудки. Социальный подход к пониманию инвалидности закреплен в Конвенции о правах инвалидов (2006): *«Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими»*.

Приверженцы внедрения инклюзивной формы образования считают, что при социальной модели понимания инвалидности ребенок с инвалидностью или с другими особенностями развития не является «носителем проблемы», требующим специального обучения. Проблемы и барьеры в обучении такого ребенка создает общество и несовершенство общественной системы образования, которая не может соответствовать разнообразным потребностям всех учащихся в условиях общей школы. Для успешного осуществления инклюзии учащихся с ОВЗ требуются изменения самой системы образования. Общей системе образования необходимо стать более гибкой и способной к обеспечению равных прав и возможностей обучения всех детей – без дискриминации и пренебрежения.

История инклюзивного образования в России началась задолго до принятия нового закона, предполагающего слияние коррекционных и общеобразовательных школ, еще начале 90-х годов. Так в 1990 году в Москве была открыта школа № 1321 «Ковчег» г. Москвы, где реализуется программа обучения и социальной интеграции детей-инвалидов вместе с их здоровыми сверстниками (с 1991 года директор А.М. Ленартович). Своё название школа получила от европейской общественной организации «Ковчег», оказывающей помощь людям с ограниченными возможностями. Изначально классы школы состояли из десяти человек, среди которых был один ребенок с проблемами развития. Позднее в школу стали принимать детей с достаточно серьезными заболеваниями: аутизм, шизофрения, синдром Дауна, ДЦП, нарушение слуха. Цель работы школы, как заявляет статья, посвященная школе на сайте «Википедия», *«является образование и социальная адаптация детей независимо от уровня их психофизического развития. У детей воспитывается человечность и терпимость. К ученикам применяется индивидуальный подход в обучении. В школе есть общеобразовательные классы наполняемостью до 20 человек и классы коррекционно-развивающего обучения. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата обучаются на дому»*.

Существуют успешные примеры внедрения принципов инклюзивного образования, создания образовательных комплексов, слияния в единые структуры общеобразовательных и коррекционных школ. Один из старейших образовательных комплексов в России – это московский Центр образования №109 (директор заслуженный учитель РФ, д.п.н, член-корреспондент РАО Е.А. Ямбург). В ЦО № 109 уже много лет реализуется идея интегрированного обучения детей с ОВЗ. Е.А. Ямбург называет свою воспитательную систему «адаптивной школой». В адаптивной школе должно быть место каждому, вне зависимости от его индивидуальных психофизических особенностей и склонностей, то есть школа приспосабливается к каждому ребенку, а не наоборот. При сохранении классно-урочной системы образовательный процесс организуется в зависимости от способностей детей, уровня их интеллектуального развития и

подготовленности. В центре образования обучаются дети всех возрастов, начиная с детского сада, и различных способностей: от классов коррекционно-развивающего обучения до лицейских физико-математических, гуманитарных, медицинских. Цель образовательного процесса: формирование положительной Я-концепции учащихся, создание системы адаптирующей педагогики, системы разноуровневого дифференцированного обучения. Реализация этой цели достигается следующим образом: формирование высокого образовательно-воспитательного фона гимназических и лицейских классов и качественная подготовка выпускников к обучению в вузах, самообразованию, творческому труду, осуществление личностно-ориентированного подхода, индивидуализация обучения, медико-психологическая и педагогическая помощь дезадаптированным и ослабленным детям, удержание каждого трудного ребёнка в сфере воспитательного влияния школы. Помощь сильным и слабым не затрагивает достоинства и личного статуса последних, не вносит разделения в школьном обществе. Обеспечивается переход из одной категории в другую, взаимодействие и взаимопомощь сильных и слабых, осуществляется система компенсации отставания. Вокруг нуждающегося в помощи ребёнка создаётся реабилитирующее пространство, в котором компенсируются недостатки того школьного образования, которое получили дети до поступления в образовательный центр, семейного воспитания, устраняются нарушения работоспособности, охраняется и укрепляется физическое и нервно-психическое здоровье.

В своем интервью сайту «Правмир» Е.А. Ямбург сказал, что одной из главных задач, которые стоят перед образовательными комплексами – это задача обучения кадров. «Специалистов для такой школы нигде не готовят, мы их учили сами: создавалась медико-психолого-дефектологическая служба, которая отслеживает детей от детского сада до одиннадцатого класса. Эта служба не только диагностическая – она определяет очень многое, поскольку все наши педагоги владеют дефектологическими приемами».

Действительно, образовательные комплексы могут помочь решить многие проблемы. Однако форсирование их создания, по словам Е. Ямбурга может дискредитировать любую идею. Инклюзивное образование, согласно новому закону, как уже говорилось, предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении. При этом тот же закон говорит о том, что дети с ОВЗ по-прежнему могут получить образование и в специальных учреждениях. В реальной действительности получается так, что внедрение системы инклюзивного образования сопровождается массовым закрытием коррекционных школ. Общеобразовательные школы России, как говорилось на форуме «Качественное образование во имя страны», прошедшего в Пензе в октябре 2014 года, пока не готовы принять детей с ограничениями здоровья сразу по нескольким причинам. Во-первых, для работы в этом направлении сначала необходимо создать законодательную базу и обеспечить финансирование. Пока все финансирование в школах, которые уже создали на своей базе образовательные центры для детей-инвалидов, идет за счет внутренних резервов самого образовательного учреждения.

Второй проблемой является отсутствие подготовленных педагогов. Обычные учителя просто не смогут наряду с обычными учениками передавать знания детям с ограничениями по слуху, зрению и другим параметрам здоровья из-за отсутствия знаний и специальной подготовки в соответствующей области.

Третьей проблемой является отсутствие в школах других специалистов, необходимых при обучении детей с ограниченными возможностями. Отсутствуют педагоги-психологи, учителя-логопеды, дефектологи, социальные педагоги, медицинские работники. По статистике, только 30% детей с задержкой психического развития, обучающихся в обычной школе, чувствуют себя комфортно, а у 70% детей из-за отсутст-

вия дополнительной помощи специалистов наблюдается плохое поведение, задержка личностного развития, отставание в учебе.

Необходимо отметить, что от форсированного внедрения идей инклюзивного образования, страдают не только коррекционные школы, но и школы с углубленной программой. При слиянии с обычными школами, эти школы теряют свою специфику, и вместе инклюзии дети-инвалиды вытесняются на домашнее обучение, а одаренные дети теряют возможности и мотивацию к учебе. В результате слияния с общеобразовательными и коррекционными учреждениями практически прекратили свое существование школы для одаренных детей «Курчатовка» и «Интеллектуал». А специализированное коррекционное учреждение школу-детский сад 1–2 вида №1635 для глухих детей объединили с общеобразовательной школой №1485. Классы объединили, увеличив количество детей в классе, у коррекционной школы закрыли 3 класса, уменьшилось количество часов дефектологической работы. Всего в школе и детском саду было 90 детей – а теперь осталось три группы на все возрасты с 2 до 11 лет, более наполненные, чем раньше. Новый набор в бывших помещениях садика 1635 идет на платной основе в группы кратковременного пребывания для обычных детей, а четверых «новеньких» глухих оформили в «массовый» детский сад по соседству.

Инклюзия – это хорошо, но в массовой школе №1485, с которой нас объединили, глухих детей просто выжили, а в их помещения посадили младшеклассников и платный детский сад. А глухие сидят в начальной школе по два класса в одной комнате. А если уйдут педагоги с 20-летним опытом, которые с ними занимались, заменить их будет некем. Дети в саду №1635 умеют читать к четырем годам – раньше, чем слышащие в массовых детских садах. Очень много сил тратится на увеличение словарного запаса. Для сравнения, среди российских глухих немало людей, чьи школы удовлетворились результатом, даже не научившись складывать слова в предложения с русским синтаксисом.

Нужно принимать во внимание, что если к возрасту окончания школы у глухого ребенка не закончено образование, идти больше некуда: вечерняя школа для глухих в Москве закрыта. Юго-восточное управление образования поставило родителей перед фактом слияния 197 вечерней школы для детей с недостатками слуха и речи со школой №185. В дальнейшем учителей сократили, подростки остались без сурдопедагогов. Теперь в Москве нет вечерней школы для глухих и слабослышащих, где такие дети могли бы получить полное среднее образование. Такие примеры весьма показательны. В завершение можно привести слова одного из участников митинга в защиту специализированных школ, что «инклюзия не растет на пепелище коррекции». А также вряд ли можно ожидать положительных результатов от уничтожения школ с углубленным изучением предметов. Поэтому идея внедрения инклюзивного образования требует в российских условиях серьезной доработки.

Актуальные проблемы организации инклюзивного образования в школе
Моргачёва Елена Владимировна, учитель начальных классов гимназии №1506, г. Москва, alen.moskva@yandex.ru (студентка группы ММОО-2 МПГУ)

При организации инклюзивного образования работники школы сталкиваются с рядом проблем, вызванных социальными и материальными факторами. Важным доводом против организации инклюзивного образования служит необходимость обеспечения школы специальными программами, учебниками, оборудования специальных помещений. По мнению практикующих учителей, обучение детей с особыми образовательными потребностями следует начинать с создания специальных условий обучения, к которым относятся оборудование помещения, учебно-методические и дидактические пособия, а также финансирования выполнения имеющимися работниками

школы новых функциональных обязанностей и набора новых специалистов: медиков, психологов, коррекционных педагогов.

Материальные и финансовые проблемы, с которыми сталкивается учебное заведение, подчёркиваются многими практиками инклюзивного образования. Так, Л.А. Акатов рассматривает возникающие проблемы на примере организации обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для организации инклюзивного образования в одной школе тридцати детей с ОВЗ необходимо решить проблему транспорта для подвозки детей к месту учёбы и для передвижения внутри здания. Для обеспечения доступности и безопасности школьного здания необходимы установка грузового лифта, пандусов и барьеров у входа в школу, зеркал для предотвращения столкновений в коридорах. Для организации учебного процесса необходимо или приобрести специальную мебель, или провести переоборудование имеющейся: изменить высоту столов, оборудовать их ручками для подтягивания к ним детей, подставками для учебных пособий. В здании должны быть легкодоступные специально оборудованные для пользования детей-инвалидов туалеты и умывальники. Таким образом, создание благоприятных организационных условий требует значительных материальных затрат, физических и моральных усилий.

Проблема материально-технического оснащения школы, являющегося важным условием организации инклюзивного образования, может быть решено только на государственном уровне, так как предполагает увеличения финансирования таких школ.

Не менее важным является и кадровое обеспечение. Инклюзивной школе нужны особенные учителя, носители гуманистических ценностей и идеалов, обладающие личностными и профессиональными компетентностями, позволяющими подготовить детей с особыми образовательными потребностями к включению в жизнь. С.А. Котова, характеризуя учителей новой формации, выдвигает ряд требований к педагогам, связывающим свою профессиональную деятельность с инклюзивным образованием. По мнению С.А. Котовой, учителя могут стать успешными и привести к успеху подопечных, обладая базовыми личностными характеристиками, среди которых: гибкость и толерантность, уважение к индивидуальным различиям, умение слушать и слышать всех членов коллектива, готовность работать в команде единомышленников, преодолевать трудности путём использования разных подходов. Кроме того, умение подлинного включения учеников в образовательный процесс, оказание действенной коррекционно-педагогической и социально-реабилитационной помощи базируется на сформированных общенаучных, инструментальных, коммуникативных и профессиональных компетентностях. Систематическая подготовка такого уровня специалистов для школ ранее не велась. Безусловно, в наших школах работают хорошие учителя, но позитивные результаты инклюзивного образования связаны с коренными преобразованиями философии и методологии педагогики.

Результаты опросов позволяют сделать вывод, что большинство работников образовательных учреждений осознают необходимость интегрированного обучения и основными проблемами практической реализации признают отношение к особым детям их здоровых сверстников и родителей. Но и отношение самих учителей к детям с дефектами физического и психического развития может быть разным. В зависимости от того, как учитель выстраивает систему сотрудничества с учениками, выделяют три варианта отношений:

1. Эпизодическое обращение внимания на ребёнка с психофизиологическими недостатками, аргументированное недоступностью основного учебного материала для данного ребёнка;

2. Общение по принципу «смотри на меня, делай как я», когда учитель обращает на особенных детей такое же внимание, как и на остальных, учит всех одинаково;

3. Личностно ориентированное обучение, основанное на принятии ребёнка с его дефектами и особенностями, уверенности учителя в необходимости и возможности максимально качественного и результативного обучения. Этот подход требует от учителя особенного терпения, тактичности и спокойствия, но и результаты приносит ощутимые.

Отсутствие или недостаточность специальных теоретических знаний и практических навыков, опыта работы с детьми с ОВЗ может затруднить внедрение инклюзивного образования в школе. Организация такого образования предполагает знание учителями учебных планов, программ, учебной и научно-методической литературы. Важным фактором успешного обучения детей с ОВЗ, как, впрочем, и других детей, является создание ситуации успеха, требующее специальных знаний и умений, связанных с адекватным оцениванием успехов детей и разумной требовательностью. Завышение или занижение требований и оценок может одинаково негативно сказаться на самооценке детей, спровоцировав нервный срыв и нежелание посещать школу.

Инклюзивные классы объединяют разных детей. Учителю, работающему в таком классе нужно понимать и принимать всех детей. Учитывая индивидуальные особенности, воспринимая всех учеников как личность, а класс как коллектив, на уроке необходимо создать условия, позволяющие каждому ребёнку удовлетворить свои познавательные интересы, взаимодействуя между собой, реализуя потенциальные возможности. Инклюзивный образовательный процесс основывается на общих педагогических принципах систематичности и последовательности, дифференциации и индивидуализации, сознательности и активности, связи с жизнью. Но каждый из них приобретает специфическое значение, осознание которого позволит построить настоящему инклюзивный процесс обучения. При организации учебно-воспитательного процесса учителю может быть трудно соотнести специфические особенности каждой группы детей с общими задачами и целями, стандартами обучения. Он должен разрешать все возникшие проблемы в тесной связи с родителями, специалистами ПМПК, более опытными учителями. Например, при обучении детей с задержкой психического развития на начальных этапах обучение проводится под руководством учителя-дефектолога, а затем дети проводят больше времени в обычном классе. Для детей с нарушениями интеллектуального развития – ситуация обратная: сначала ребёнок находится больше в классе, а потом по мере усложнения материала увеличивается количество времени, проводимого в классе коррекционно-педагогической поддержки.

Учителю общеобразовательной школы, в которой происходит инклюзивное обучение, необходимо знать и владеть методами и приёмами обучения разных категорий особенных детей. Для преодоления несоответствия между актуальным и необходимым уровнем компетентности учителей и других работников школы в учебных заведениях проводятся разнообразные формы методической работы: семинары, консультации, большие и малые педсоветы, оперативные совещания учителей с психологами, медиками, другими специалистами. Кроме того, важное место занимает организация курсов повышения квалификации на базе высших учебных заведений и специальных коррекционных учреждений.

Однозначно, все формы методической работы акцентируют внимание на актуальных для инклюзивного образования вопросах, но педагогическое совершенствование каждого учителя тесно связано с его самообразовательной работой и взаимным обучением, в случаях с молодыми учителями – наставничеством. Педагог, работающий в инклюзивном учебном пространстве, обязан постоянно работать над собой, не только повышая образовательный уровень, но и для преодоления внутреннего сопротивления. Нередко при нерациональной организации этого процесса наблюдается эмоцио-

нальное и профессиональное выгорание учителей, связанное с утратой позитивной мотивации к педагогической деятельности.

Особое значение в инклюзивном образовании приобретает профессия тьютора. Не каждый педагог, даже владеющий необходимыми навыками и опытом, может выполнять функции постоянного сопровождения ребёнка с ОВЗ. Эта деятельность предполагает также высокий уровень толерантности, хорошо развитые коммуникативные навыки в общности с достаточным знанием коррекционной педагогики. На практике эти функции тьютора выполняют студенты профильных учебных заведений, социальные педагоги, логопеды, люди без специального образования, а также члены семей особенных детей. Деятельность тьютора направлена на решение комплекса задач, среди которых:

- создание комфортных условий для обучения, к которым относятся организация доступа к школе и классу, организация рабочего места, места для отдыха, гигиены, особый режим и создание обучающей среды в соответствии с потребностями и возможностями ребёнка;
- работа с педагогическим коллективом, медицинским работником, специалистами, родителями и другими учениками, позволяющая создать комфортные психологические условия;
- социализация, то есть включение ребёнка в жизнь коллектива класса, школы, стимулирование положительных межличностных отношений;
- помощь ребёнку в усвоении материала образовательной программы, в преодолении затруднений. Во взаимодействии с педагогами тьютор может адаптировать учебную программу с учётом возможностей и ресурсов ребёнка;
- обеспечение взаимодействия специалистов, работающих с ребёнком, для повышения преемственности и комплексности их действий. Иными словами, тьютор становится связующим звеном между ребёнком и всеми необходимыми для его развития специалистами на каждом этапе образовательного процесса;
- осуществление взаимодействия с родителями, включение их в образовательный процесс;
- контроль и оценка деятельности, мониторинг динамики в развитии ребёнка.

В школах, где инклюзия прижилась, отмечают, что в классе может работать учитель, не имеющий специального образования, но соответствующий необходимым требованиям, тогда как тьютор, наоборот должен иметь такое образование, позволяющее ему выстраивать оптимально эффективный учебный процесс для своего подопечного, учитывая при этом потребности всех детей класса и не снижая их успеваемость.

Таким образом, актуальными проблемами становления и развития инклюзивного образования в современной школе являются материально-техническое обеспечение, связанное с вопросами финансирования, решение которых зависит от органов государственного управления; кадровое обеспечение, в основе которого лежит необходимость специальной подготовки и переподготовки учителей, методического, психологического сопровождения учебного процесса.

Для самостоятельного существования в социуме особенные дети должны в результате обучения, развития и воспитания стать самостоятельными, цельными личностями, обладающими навыками и опытом межличностного общения. В жизни им встретятся разные люди, и моделью общества для них становится обычный класс обычной школы. В условиях проживания разнообразных жизненных ситуаций у детей сформируются необходимые навыки и опыт. Но именно с этим часто связаны проблемы становления инклюзивного образования, ведь развитие и обучение ребёнка с особыми образовательными потребностями, включённого на основе инклюзивного подхода в класс общеобразовательной школы, во многом зависит от отношений, сложившихся у

него со здоровыми сверстниками. Важно, чтобы эти отношения не складывались стихийно, ведь окружающие дети могут даже смеяться над психическими или физическими недостатками. Процесс интеграции ребёнка в коллектив класса и школы зависит от учителей и родителей.

Теоретическая основа инклюзивного образования базируется на учении Л.С.Выготского. Психолог подчёркивал, что, несмотря на преимущества специальной школы, главной задачей воспитания ребёнка с особыми потребностями должна стать его интеграция в жизнь. Одной из форм компенсации недостатков может стать коллектив. Рассматривая механизмы компенсации умственно отсталых детей, автор выдвигает требование насыщения школьного коллектива детьми с разными интеллектуальными способностями. Когда коллектив однородный, это может негативно сказаться на развитии и обычных, и особенных детей. Интеллектуально одарённые дети в этом случае не могут проявить социальную активность, а особенные – рискуют отяготить дефект вследствие лишения возможности коллективного сотрудничества и общения с обычными и одарёнными.

Важным аспектом работы, осуществляемым школьной ПМПк и педагогами, работающими в инклюзивных классах, является формирование толерантного отношения к людям с ОВЗ. Зачастую формирование у обычных детей негативного или позитивного восприятия детей с отклонениями в развитии происходит в дошкольном или младшем школьном возрасте. Причиной этого может быть позиция семьи или неприятный опыт общения. Поэтому работу с детьми следует проводить систематически, используя соответствующие возрасту формы и методы, например, ролевые игры, проигрывание и обсуждение ситуаций, совместный поиск преодоления барьеров, который позволит из изолированных детей, находящихся в одном помещении, сформировать классный коллектив, решающий учебные и внеучебные проблемы вместе.

Формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ у сверстников, по мнению И.В. Вачкова, может опираться на трёхступенчатую модель. На первой ступени происходит формирование мотивационных процессов в ходе разворачивания ведущей деятельности ребёнка (для младшего школьника – учебной, для среднего и старшего звена – социальной). Включение мотивов, регулирующих принятие людей, отличающихся от индивида, осуществляется на основе включения новых образований и дифференциации имеющихся в структуре потребностно-мотивационной сферы, предпосылительно общественно направленной. Важнейшей её характеристикой является твёрдая воля, дающая возможность превратить мысли в поступки, конкретные дела. Особенность мотивов заключается в том, что они должны быть связаны с личностной значимостью. Поэтому попытки изменить отношение к особым детям путём бесед, разъяснений почти никогда не бывают результативными. Психологический анализ мотивации показывает, что наиболее важными мотивами формирования гуманной позиции в отношении детей с ОВЗ являются: мотив достижения успеха, избегания неудачи, личностная тревожность, определённый локус контроля, самооценка, уровень притязаний, мотив власти, аффилиации (стремление наладить добрые отношения), альтруизм (мотив оказания помощи другим) и агрессивность. В то же время учитель для школьников, особенно младших, является авторитетной фигурой. Часто важнейшим условием формирования положительной мотивации становится потребность детей сохранить гармоничные, непротиворечивые отношения с ним. Если учитель сам дружески и терпимо относится к ребёнку с особенностями развития и всячески демонстрирует это классу, то дети тоже будут опекать и заботиться о нём. Иного варианта отношения к детям с ОВЗ со стороны учителей мы не рассматриваем, так как он неприемлем для современной школы. Педагоги имеют огромное влияние, и они могут научить детей быть терпимыми, поддерживать друг друга. Естественно,

никакое воздействие не сможет сделать детей друзьями, но игнорирование исключить обязано.

Одноклассникам детей с ОВЗ важно разъяснить, что такое инвалидность, что может стать её причиной. Хорошо, если это сделает взрослый человек – инвалид (желательно со специальным образованием), который сможет на своём примере объяснить, что происходит с телом, как он воспринимает мир, показать детям, что его отличие от них не так значимо, как кажется на первый взгляд. Детям следует дать понять, что дискриминация других людей по признаку инвалидности – это проблема не столько инвалида, а всех членов коллектива, общества. Инвалиды не обязательно чувствуют себя больными, они могут быть счастливыми и успешными людьми. Организация просмотра спортивных состязаний или танцевального шоу с участием людей с ОВЗ, художественных фильмов, а для старших детей – знакомство с публицистическими, документальными, художественными материалами о успехах инвалидов в разных сферах жизни может вытеснить из сердец жалость и поселить уважение к таким людям.

Таким образом, формирование положительной эмоциональной среды в классе с инклюзивным образованием зависит от мотивации толерантного отношения и является задачей совместных усилий педагогов, семьи, общества.

Подходы к организации сопровождения обучающихся с речевыми нарушениями

Мясик Анна Романовна, учитель-логопед ГБОУ «Школа №1465 имени адмирала Н.Г. Кузнецова», e-mail: markova_marfysha@mail.ru

Изучение литературы и мнений педагогов показал: вопросы организации сопровождения обучающихся с различными нарушениями, в том числе и речевыми, актуальны; проблема сопровождения детей с речевыми нарушениями в школе изучена недостаточно; нет необходимой теоретической и методической базы для учителей начальной школы; несовершенна нормативно-правовая база по решению этой проблемы.

В диссертационных исследованиях основное внимание уделяется теоретическим основам данной проблемы, в частности профессионализму педагогов. Так, Жизнева Н.В. рассматривает коммуникативную компетентность педагогов как ресурс, необходимый для эффективной работы над речевыми нарушениями детей. В исследовании Топильской Е.Е. так же рассматриваются профессиональные компетенции учителя, как существенный факт, при помощи детям в преодолении речевого нарушения. Модели системы сопровождения детей в школах рассматриваются в работах Салахутдиновой Е.С., Артамоновой С.В., Саблевой А.С., Жигоревой М.В. Подготовка педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ рассмотрена в работе Черкасовой С.А.

В исследованиях повторяются сведения о том, что дети с речевыми нарушениями нуждаются в комплексной помощи со стороны учителей, специалистов, родителей. Данная информация известна давно и не требует повторных изучений и публикаций, что подтверждается значительным количеством работ специалистов в области логопедии (Битова А.Л., Волкова Л.С., Фомичева М.Ф., Рау Е.Ф., Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В.).

Проблема сопровождения детей с речевыми нарушениями с каждым годом становится все актуальнее и актуальнее. Ранее проведенные исследования и наши собственные исследования, проведенные с сентября 2013 года по май 2014 года в дошкольных образовательных учреждениях Западного административного округа района Дорогомилово, показали, что количество детей имеющих нарушения речи становится все больше, а сами нарушения становятся все тяжелее.

Впервые термин «сопровождение» был предложен в работах Г. Бардиер., Н. Розман, Т. Чередниковой. Активное распространение данного термина началось с 2009-2010 года. Нередко используются синонимичные понятия «содействие», «поддержка». При этом, данные понятия не раскрываются, им не дается научное обоснование, они используются как профессиональные термины, не имея под собой никаких теоретических и практических обоснований. «Содействие», «поддержка» подразумевают под собой разовую акцию, в то время как «сопровождение» – это пролонгированное действие по пути движения ребенка. В отличие от терминов «содействие» и «поддержка», понятие «сопровождение» охватывает всю степень профессиональных функций педагога по обеспечению успешности ребенка с речевыми нарушениями [1].

Семаго М., Битянова М. выделяют два подхода к определению понятия «сопровождение». Первый – определяет сопровождение как «процесс проектирования образовательной среды, создание условий для максимально успешного обучения конкретного ребенка с опорой на ресурсы его собственного развития, приоритет его потребностей, целей и ценностей» (Битянова М.) [2]. Под образовательной средой (или средой образования) понимается «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [4]. Второй подход опирается на понимание процесса сопровождения как поддержка работоспособности ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала, при недопущении его дезадаптации [3].

Сопровождение обучающихся с речевыми нарушениями в образовательной организации может разделяться как на приспособление данной среды к возможностям ребенка, так и на специально организованное обучение. Если необходимо, к сопровождению детей привлекаются различные специалисты: психотерапевты не медицинской направленности, олигофрено-, сурдо- и тифлопедагоги, врачи (педиатры, неврологи, психиатры и психотерапевты), социальные педагоги и социальные работники. В таком случае для ребенка создаются оптимальные условия образовательного процесса для коррекции речевых нарушений и усвоения общеобразовательной программы школы. Данные условия должны быть постоянными на всем протяжении коррекционной работы с ребенком.

«Сопровождение» для нас – это внутришкольная система деятельности всех специалистов, работающих с детьми с речевыми нарушениями, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий, от которых напрямую зависит улучшение и компенсация речевых расстройств, а так же успешная адаптация в образовательном процессе и коллективе. Таким образом, в понятии «сопровождение» можно выделить следующие принципы: приоритет интересов ребенка; мультидисциплинарность; непрерывность обучения; комплексность; системность; индивидуальный подход, развитие.

Помощь детям с нарушениями речи начинается с детских садов компенсирующего или комбинированного вида, в которых проводится работа на протяжении 3 лет по коррекции нарушений всех сторон речи. Так как дети, поступая в учреждение, имеют разный уровень речевого развития, то дети с более высоким уровнем речевого развития при завершении обучения полностью готовы к обучению в школе. Дети, имеющие низкий уровень речевого развития, чаще всего, заканчивая обучение в дошкольном учреждении, имеют нарушения произносительной стороны речи, нарушения слоговой структуры слова, нарушения лексико-грамматических конструкций.

Речевые проблемы вызывают трудности усвоения тех или иных школьных предметов, что является наиболее частой причиной школьной дезадаптации, снижение учебной мотивации, возникающих в связи с этим отклонений в поведении.

Занимаясь на логопункте в школе с учителем-логопедом, не всем детям достаточно данных занятий, так как программа обучения учителя-логопеда и программа обучения в начальной школе резко отличаются. У ребенка с общим недоразвитием речи могут появляться нарушения письменной и устной речи, которые все больше и больше проявляются с усложнением программы в начальной школе. Такие дети являются менее успешными в своем классе.

В нашем исследовании предпринята попытка провести анализ отношения учителей начальных классов к реализации сопровождения обучающихся с речевыми нарушениями. Было проведено анкетирование педагогов начальных классов из средних общеобразовательных школ г. Москвы Западного и Юго-Западного административного округов (всего 50 человек). Цель анкетирования – определить готовность педагогов работать с детьми с нарушениями речи. Анкета 10 вопросов, позволила собрать информацию по таким аспектам как: педагогический стаж работы; компетентность респондентов в области сопровождения детей с речевыми нарушениями; готовность респондентов работать с детьми с речевыми нарушениями; наличие опыта работы с такой категорией детей; наличие в данный момент в классах детей с нарушениями речи; факт использования специальных приемов работы с такими детьми; определение позиции респондентов в вопросе организации комплексного сопровождения обучающихся с речевыми нарушениями и определения круга профессиональных обязанностей учителя-логопеда при работе с детьми в школе.

Опрос показал, что учителя начальной школы (более 93%) не готовы работать с детьми с речевыми нарушениями. Имея в классе ребенка с речевой патологией и не оказывая требующегося ему внимания, педагоги не могут реализовывать индивидуальный подход в полной мере. Мы считаем, что для полноценного ведения образовательного процесса, в первую очередь, необходимо ввести курсы повышения квалификации среди педагогов по вопросу сопровождения детей с речевыми нарушениями и условий его реализации.

Важно отметить, что создание качественной внутришкольной системы сопровождения обучающихся с речевыми нарушениями необходимо рассматривать в материально-техническом, кадровом и содержательном аспектах. Обозначенные в рамках новых стандартов цели, задачи, направления логопедического сопровождения напрямую стратегически отражаются в системе коррекционно-логопедического сопровождения школьников. Таким образом, стратегия и оптимизация деятельности учителя-логопеда сопряжены с обновленными стандартами и проходят ведущей линией взаимодействия специалистов системы общего образования.

Главные особенности службы сопровождения – это комплексный подход к решению проблем обучающихся с речевыми нарушениями, непрерывность, систематическая работа всех участников образовательного процесса.

Таким образом, проблема речевых нарушений есть, проблема сопровождения детей с ОВЗ тоже очень актуальна, а проблема управления сопровождением детей с речевыми нарушениями абсолютно не изучена. Таким образом, выяснилось, над чем необходимо работать, какие аспекты изучать.

1. Бардиер Г., Розман Н., Чередникова Т. Психологическое сопровождение естественного развития младших школьников. Кишнев; СПб.; Дорваль: Соц.-коммерческий филиал «Человек», 1993 - 90 с.

2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.- М.: Совершенство, 1998 – 208 с.

3. Семаго М.М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель. «Коррекционная педагогика и специальная психология: актуальные проблемы, основные направления развития и перспективы научного поиска. — Москва, Изд. АПК и ПРО, 2003, С. 24-37.

4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Новый подход к образованию детей с особыми потребностями

Чекалкина Лариса Александровна, учитель русского языка и литературы, ГБОУ «Гимназия №1636 «НИКА», e-mail: la1804@mail.ru

Для качественного преподавания в условиях, где есть дети с особыми потребностями, деятельность педагога имеет самое важное значение. Очень часто случается так, что присутствие в классе детей с различными особенностями затрудняет работу педагога в классе. Рассмотрим некоторые пути и способы того, как можно организовать учебный процесс в таком классе.

К категории «дети с особыми образовательными потребностями» относятся дети с инвалидностью, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особенностями развития, представители особой этнической группы, одаренные дети, «трудные дети» (беспризорные, работающие и проч.), учащиеся определенной социальной группы. Особые образовательные потребности возникают тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности из-за несоответствия возможностям ребенка и общепринятым ожиданиям, школьным нормативам успешности и т.д.

Задача педагога установить, что может быть конкретной причиной возникновения барьера в обучении того или иного ученика, и постараться устранить эти препятствия. Технологии и методы образования детей с особыми потребностями является одним из ключевых инструментов реализации ФГОС ОО. Они позволяют удовлетворить такое требование стандарта, как учет образовательных потребностей отдельных категорий детей. Плюс они позволяют ребенку освоить Программу на разных этапах её реализации.

Среди предметно-ориентированной технологий выделяется технология уровневой дифференциации. Её основа: учет индивидуальных особенностей учеников и разных уровней учебных требований. В этой технологии мы видим: обязательное усвоение базового уровня; вариативность темпа изучения материала; дифференциация учебных заданий; определение характера помощи и степени участия учителя.

В содержание образования вводятся различные формы организации познавательной деятельности.

1. Индивидуально-обособленная форма. Индивидуальные листы обучения (ИЛО). В них вопросы по теме (параграф учебника) и оставлено место для ответов. Дома учащиеся самостоятельно изучают материал параграфа, заполняют ИЛО, становясь активно обучающимися. На уроке задания активно обсуждаются, ликвидируются пробелы. Т.к. на первый план выходит самостоятельная работа, то необходимо добиваться, чтобы учебная деятельность стала личностно значимой для ребенка. Поэтому, ребенку нужно принять цель как свою личную и развивать функцию планирования (комментирование своих действий, устное планирование, выкладывание схем, символизирующих этапы выполнения действий)

2. Коллективная форма. Работа в парах.

3. Групповая форма. Некоторые ученики ставят в положение учителя.

Таким образом, на уроках используются различные формы обучения. Все те, технологии, которые определяют метапредметный урок и направлены на работу с детьми с особыми потребностями в свете реализации ФГОС.

Управление развитием инновационного потенциала педагога

Викторова Наталья Геннадьевна, директор ГБОУ СОШ № 1945, г. Москва, e-mail: viktorova.ng@gmail.com

Социально-экономические преобразования в стране, сопровождающиеся поисками рациональной модели развития общества и управления человеческими ресурсами ставят проблему управления инновационным потенциалом субъекта труда на первое место. Сама проблема является многоаспектной и мало структурированной, решение которой возможно при четком определении следующих феноменов: управление человеческими ресурсами, инновационный потенциал, развитие потенциала субъекта деятельности.

Традиционно управление человеческими ресурсами понимается как особый подход к организации и развитию конкурентоспособного субъекта труда, достижением которого является эффективность его деятельности, не противоречащего целям и задачам организации. В нашем понимании инновационный потенциал рассматривается как совокупность социокультурных и творческих характеристик личности, выражающих готовность совершенствовать деятельность за счет инновационных технологий и методов.

Одной из функций организации является профессионально-личностное развитие субъекта деятельности. При этом развитие потенциала субъекта труда может пониматься в двух значениях. Во-первых, это активность самого субъекта, направленная на достижение конкурентных преимуществ путем реализации стратегии и тактики преобразования квалификационных признаков, мотивационно-ценностной структуры. Во-вторых, это процесс, организованный в рамках миссии организации, поддерживаемый средствами формирования корпоративной культуры и направленный на совершенствование профессионального развития субъекта деятельности.

Таким образом, решая проблему управления процессом развития инновационного потенциала субъекта труда, мы ставим следующие задачи:

1. Развитие конкурентоспособности личности профессионала.
2. Достижение эффективности деятельности субъекта труда.
3. Формирование мотивов, целей, ценностей субъекта труда, соответствующих провозглашаемому корпоративной культурой.
4. Развитие психологической готовности субъекта труда к инновационной деятельности, к овладению новыми методами и средствами достижения результата.
5. Организация рациональной производственной среды, включающей производственные, организационные, коммуникативные, социальные, материальные, этические факторы.
6. Организация системы психологической поддержки в процессе развития инновационного потенциала субъекта профессиональной деятельности.
7. Организация межличностного и группового взаимодействия в творческом коллективе.

Определим основные теоретические положения, а также условия решения задач в процессе управления развитием инновационного потенциала субъекта деятельности.

I. Развитие конкурентоспособности личности профессионала. Конкурентоспособность может выступать одновременно как процесс и как результат деятельности субъекта труда. Феномен предполагает наличие таких возможностей у субъекта, воплощенных в результате его деятельности, которые позволяют при прочих равных условиях достигать высоких результатов по всем объективным показателям эффективности труда: качество деятельности (достижение цели деятельности), надежность, оптимальность. Необходимо учитывать, что в основе подхода к проблеме надежности лежит положение о том, что «психические свойства личности не являются врожденными и устойчивыми. Посредством воспитания, обучения, тренировок можно выработать соответствующую направленность личности, необходимые волевые качества, интерес к деятельности, чувство долга и др.» [1, с.325]. Несомненно, в этом случае

речь идет о конкурентоспособности как процессуальной форме психического. В данном аспекте представляют интерес положения Б.Г. Ананьева о развитии психических свойств как развитии функциональных, операционных, мотивационных механизмах. Важно, что для развития операционных механизмов необходим определенный уровень функционального развития [5]. Основываясь на положениях автора, со всей очевидностью можно утверждать, что важным условием формирования операционных механизмов конкурентоспособности является высокий уровень развития функциональных и мотивационных механизмов. «Развитие способностей как способностей субъекта деятельности идет, прежде всего, за счет интеллектуализации основных психических функций» [5, с.396]. Интеллектуализация конкурентоспособности проявляется в актуализации функций восприятия, памяти, воображения, представления. При этом имеет значение процесс принятия решения, рациональности выбранной последовательности операций, выбор необходимых операций, оптимальность средств достижения целей деятельности. Показателями процесса развития конкурентоспособности личности профессионала являются качество, надежность, оптимальность деятельности, отличающие субъекта от других исполнителей (руководителей) и обеспечивающие высокую продуктивность.

II. Достижение эффективности деятельности субъекта труда. В общем смысле под эффективностью понимают отношение достигнутого результата к максимально достижимому или заранее запланированному результату. Продуктивность выделяют как универсальный объективный критерий деятельности. Однако существуют субъективные критерии эффективности деятельности, которые, на наш взгляд, могут выступать условиями достижения эффективности деятельности. Среди них выделяют следующие: удовлетворенность трудом (обусловленное спецификой восприятия профессиональной среды и самовосприятия и выраженное в отношении работника к выполняемой работе, себе как субъекте труда, условиям деятельности и т.д.); работоспособность (возможность работника выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени); мотивация (наличие устойчивых мотивов деятельности); целенаправленность (определение целей деятельности, стратегии и тактики ее выполнения); компетентность (обладание необходимыми знаниями, опытом, умениями, навыками); способность к взаимодействию (наличие коммуникативной компетентности).

Определяя условия управления достижением эффективности инновационной деятельности субъекта, необходимо учитывать, что для субъекта профессиональной деятельности обстоятельствами отражения являются не только характеристики производственной среды, а также «сама деятельность, выступающая активным детерминатором психической активности субъекта» [6, с. 185]. Следовательно, при разнообразии проявления вектора «мотив-цель» деятельность «наполняется» новыми формами, способами действий и отношений, что приведет к изменению работоспособности, ценностно-потребностной сферы, системы формирования и достижения цели.

III. Формирование мотивов, целей, ценностей субъекта труда, соответствующих провозглашаемому корпоративной культурой. С этой целью необходимо достижение эффекта присутствия, понимаемое как «чувство нахождения человека в определенной среде» [3, с.19]. В общем смысле можно говорить о следующих основных видах присутствия. Экологическое присутствие представляет собой некоторую степень, до которой сама окружающая среда признает существование субъекта и реагирует на него. Понятно, что экологическое присутствие необходимо для формирования корпоративных целей, ценностей и т.п. Социальное присутствие характеризуется тем, что присутствие других обеспечивает дополнительное свидетельство того, что данная среда существует. Это приводит нас к необходимости создания творческо-

го коллектива, а не ограничением действий по управлению инновационной деятельностью только регулированием функционирования одного новатора. Личное присутствие характеризуется представленностью для субъекта в пространстве и времени среды для достижения им цели деятельности. Для субъекта инновационной деятельности необходимо понимать наличие уже действующих инновационных проектов, имеющих значимые результаты.

IV. Развитие психологической готовности субъекта труда к инновационной деятельности, к овладению новыми методами и средствами достижения результата. Под психологической готовностью субъекта к инновационной деятельности мы понимаем совокупность устойчивых свойств субъекта, результатом развития которых является формирование активной позиции в инновационной деятельности для эффективного решения профессиональных задач. Исходной базой для формирования психологической готовности к инновационной деятельности являются развитые профессиональные потребности человека, его интерес к творчеству, опыт овладения новыми навыками и умениями.

V. Организация рациональной производственной среды, включающей производственные, организационные, коммуникативные, социальные, материальные, этические факторы. Е.А. Климов выделяет основные компоненты среды субъекта трудовой деятельности: социально-контактные (социально-психологический климат, личный пример окружающих членов профессионального сообщества, учреждения и организации, с которыми человеку приходится взаимодействовать, реальное место данного человека в структуре своего трудового сообщества); информационные (правила внутреннего распорядка, традиции организации, правила личной и общественной безопасности, средства рекламы, требования, приказы и др.); витальные (соматические) компоненты среды субъекта; предметные (производственно-технические, физико-химические, биолого-гигиенические) [2]. По мнению Н.Л. Шлыковой, производственная среда может рассматриваться как система условий и возможностей существования, функционирования и развития работника при осуществлении им профессиональной деятельности [6]. Очевидно, что целенаправленное управление взаимодействием внешних и внутренних компонентов среды способствует не только средством достижения эффективности организации, но и развитию инновационного потенциала ее сотрудников. Кроме того, важно создание такой модели внутренней среды организации, которая бы включала действия по созданию представлений, установок, ориентаций субъекта на творческую, преобразовательную деятельность. Таким образом, программа действий субъекта инновационной деятельности должна быть определена комплексом социальных, психологических, природных факторов производственной среды.

VI. Организация системы психологической поддержки в процессе развития инновационного потенциала субъекта профессиональной деятельности. В своем исследовании психологическую поддержку развития инновационного потенциала субъекта профессиональной деятельности мы рассматриваем как основанную на диагностике систему мероприятий психологического воздействия, целью которой является формирование рефлексивных способностей личности, ценностей творчества, эмоционального отношения к себе как субъекту инновационной деятельности. Психологическая поддержка как реализуемая на основе психологических исследований личности профессионала и его деятельности система мероприятий психологической диагностики, консультирования, коррекции является обязательным условием становления новатора.

VII. Организация межличностного и группового взаимодействия в творческом коллективе. Под взаимодействиями мы понимаем «действия, направленные на дру-

гого субъекта как на элемент социальной или биологической системы и предполагающие ответные изменения действующего субъекта» [4, с.367]. При этом необходимо «изменение или подкрепление свойства социальности». Выделяют три основных типа взаимодействия, различающихся социально-психологической направленностью: совместное взаимодействие, сотрудничество и конкурентное взаимодействие. Полагая, что все три типа присутствуют в организационной системе, но уровень их проявления будет различным, что повлечет за собой различия в проявлении совместной инновационной деятельности. Совместное взаимодействие предполагает наличие общей цели стратегии, при этом требования к взаимодействию определяются наличием подчинения законам функционирования системы. Преимущество этого типа взаимодействия заключается в том, что члены трудового коллектива руководствуются едиными принципами профессиональной активности.

Сотрудничество характеризуется наличием взаимопомощи и регулирования доли взаимного вклада в общий проект. В данном случае отсутствует ориентация на общую стратегическую цель. Такой тип взаимодействия, по всей видимости, необходим в случае различий тактических задач у творческих групп, включенных в инновационную деятельность. Конкуренция может предполагать создание препятствий партнеру по взаимодействию. В этом случае достижение результата инновационной деятельности возможно, но требует дополнительных ресурсов субъекта деятельности для защиты со стороны других субъектов.

Таким образом, процесс управления развитием инновационного потенциала субъекта труда является системным явлением, требующим выявления особенностей взаимосвязей между его компонентами. В настоящее время, это вопрос в психологической науке остается открытым. Отсутствует также модель управления, включающая не только специфику взаимосвязей этапов управления, но и динамику личностных детерминант данного процесса. Таким образом, сегодня четко определены перспективы развития теории и практики и психологии управления развитие инновационного потенциала субъекта в различных сферах трудовой (профессиональной) деятельности.

1. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь. М.: Академический Проект: Фонд "Мир", 2005.

2. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998.

3. Сергеев С.Ф. Присутствие и иммерсивность в обучающих средах. – СПб.: Издательство Политехнического университета, 2011.

4. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. – М.: Академический Проект, ИП РАН, Екатеринбург: Деловая книга, 1999.

5. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009.

6. Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. Тверь: Триада, 2003.

Культура речи учителя как основа педагогического мастерства

Зимненко Валентина Александровна, заместитель директора по УВР, к.п.н, НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон», г. Москва, e-mail: info@ samson-corp.ru, <http://samson-corp.ru>.

Русский язык – это фундаментальная основа русской цивилизации и культуры. В условиях новых методов хозяйствования и рыночных отношений русский язык изменяется. В нем появляются новые слова и возрождаются старые: *акция, меценат и спонсор, приватизация, предприниматель, фермер, бизнес и бизнесмен, менеджер, инвестиции* и многие другие. Можно предположить, что в русском языке формирует-

ся новый функциональный стиль – стиль бизнеса и коммерции. И это яркая речевая примета современности. В общественно-политической деятельности наших дней начали активную жизнь слова: *парламент, парламентаризм, парламентарий, консенсус, альтернатива, электорат*. Новые отношения с другими странами отражены в таких словах и выражениях, как *общеевропейский, межрегиональный, евразийский и евразийство, политический диалог, мировое сообщество и другие*.

Нормы литературного языка – не застывшие раз и навсегда формы, они изменяются во времени. Однако следует подчеркнуть, что при всех возможных изменениях русский язык устойчиво сохраняет в веках свою нормативно-литературную основу. Система литературных норм, описанная М.В. Ломоносовым в «Российской грамматике» (1755 г.), определила всю дальнейшую судьбу русского языка и в целом сохраняется до нашего времени.

Закономерное развитие языка, его творческое обогащение надо отличать от засорения и обеднения русского языка. Сюда относятся, например, канцеляризмы и штампы речи, многие жаргонные и грубо-просторечные слова, ненужные заимствования из других языков и, конечно же, случаи неграмотного, неправильного или неточного употребления слов.

Возьмём проблему заимствований. Она для языка и речевой культуры вроде бы и старая, но в тоже время вечно новая. В мире практически нет языков, которые не имели бы иноязычных слов. Взаимодействие языков – это взаимодействие и взаимообогащение культур разных народов. При этом следует различать заимствования уместные, обогащающие родной язык новыми идеями и понятиями, и заимствования ненужные, не привносящие в речь ничего нового, засоряющие её. В языке бизнеса не обойтись без многих иноязычных по происхождению терминов, но в обиходной речи или в публичных выступлениях они могут вызывать непонимание, неясность. К тому же большинство из них легко заменить словами русского языка. Чем, скажем, слово *спонтанный* лучше *случайного* и *непреднамеренного*. Или слово *паритет* часто употребляют вместо *равенство, равноправие*; *имидж* вместо *образ, облик*; *эксклюзивный* вместо *исключительный*; *деструктивный* вместо *разрушительный*. Оправданным является заимствование, которое означает в языке то понятие, которого ранее в этом языке не существовало. Неоправданным заимствованием является слово, которое вводится в язык из иностранного языка в качестве синонима при наличии родного аналога. Тогда появляются такие феномены, как *голкипер, ноу-хау, продактин, креатив, шоу*.

В последнее время в газетах и журналах мы часто встречаем то, что раньше слышали от активных носителей молодежного жаргона, уголовных элементов. А сейчас слова типа: тусовки, разборки, наезды, на халяву поселились на страницах молодежных газет и журналов.

В публичных выступлениях произносительные ошибки типа: *инцидент, будуЮщий, констаНтировать (констатация), компромеНтировать (компрометация)* – становятся чуть ли не нормой речи.

В телевизионных передачах бесконечное «вау», «круто», «кайф» задаётся как способ общения, как образец, которому нужно подражать.

Как показывает практика, нарушение норм литературного языка среди учащихся становится массовым. Более того школьники не считают это проблемой. Приведем такой пример. В одном из ученических проектов рассматривалась проблема употребления в литературных произведениях и средствах массовой информации обценной лексики. Над проектом работали старшеклассники. Результаты анкетирования не стали неожиданными.

Вопросы анкеты: 1. Используют ли у вас в семье при общении сквернословие? (66% - нет; 34% - да). 2. Присутствуют ли в вашей речи нецензурные выражения? (40% -

нет; 60% - да). 3. Если да, то, как часто вы их используете? (23% - часто; 77% - редко). 4. Видите ли вы в этом проблему? (54% - не видят; 46% - видят).

Полученные данные свидетельствуют о том, что сквернословие, использование в речи нецензурных выражений для 50% учащихся не является проблемой.

Разрушения стилистической системы и смысловой структуры русского языка вульгаризмами, жаргонизмами, необоснованными иноязычными заимствованиями вызывают общую озабоченность у писателей, специалистов-языковедов, педагогов, ценителей литературной русской речи.

Известно, что состояние языка, речи отражает состояние всей нации. Русский язык – важнейший фактор сохранения и дальнейшего развития российской государственности и русского национального самосознания.

Настало время уделять особое внимание языковой среде, повышению речевой культуры в образовательных учреждениях. Возродить гордость за русский язык должны учителя, которые сами знают, любят и чувствуют его. В этом смысле повышение речевой культуры учителя приобретает нравственный, общекультурный аспект. В комплексном плане школы «Самсон» этому вопросу посвящены и классные часы, и заседания кафедр, и педсоветы. Особое место в образовательном процессе отводится урокам русского языка и литературы.

Дадим определение понятию «культура речи». Культура речи – это владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с его целью и содержанием. Правильность речи – фундамент языковой культуры.

Педагог – человек, который воспитывает в ребенке понятие о культуре, в том числе, о культуре речи. Культура речи учителя – это ещё культура личности каждого из тех, чей духовный облик учитель формирует.

В.А. Сухомлинский речевую культуру учителя назвал «зеркалом его духовной культуры» и требовал от учителя мастерского владения словом: «Каждое слово, сказанное в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полным».

В современной школе различают три типа языковых (речевых) культур учителей:

1. Носители элитарной речевой культуры. Учителя этого типа владеют всей функционально-стилевой системой литературного языка, и каждый стиль используют в соответствии с ситуацией. В их речи нет нарушения норм литературного языка в произношении, ударении, образовании грамматических форм, словоупотреблении. Они соблюдают все нормы речевого этикета.

2. Представители «среднелитературной культуры». Речевое поведение носителей «среднелитературной» языковой культуры характеризуется бедностью речи, монотонностью в голосе, скупостью на синонимы, сравнения, эпитеты; в речи встречаются нарушения языковых норм произношения, ударения, словоупотребления.

3. Далекой от норм литературной речи является речь представителей «третьего типа». Учителя с литературно-разговорным типом речевого поведения стараются подражать молодежной речевой культуре, некоторым сленговым оборотам и выражениям. Педагог – профессия особая, поскольку рядом с ним всегда находится коллектив людей: учащиеся, родители, коллеги по работе. Важнейшей предпосылкой успеха всей работы педагога является культура речевого общения, отточенное искусство человеческих контактов самого педагога.

Речевое общение имеет свои законы, которые нужно знать, а не открывать каждый раз заново. Информации по данному вопросу в литературе достаточно. Искусство речи проявляется не только в том, *что* сказано, но и в том, *как* сказано. Известная поговорка гласит: «Пулей попадешь в одного, а метким словом в тысячу». «Я твердо

убежден, – писал В.А. Сухомлинский, – что множество школьных конфликтов имеет своим источником неумение учителя говорить со своими учениками». Василий Александрович особенно осуждал крик педагога, считая ничем иным инструментом воспитания, и предупреждал: «Слово педагога должно, прежде всего, успокаивать». Мудрость педагога состоит в том, что он должен уметь сохранить детское доверие, желание ученика общаться с учителем как с другом, наставником.

Планируя урок, каждый учитель должен думать не только об усвоении информации, но и о создании условий для самовыражения, самоутверждения, прежде всего тех школьников, которые нуждаются в помощи учителя; надо предвидеть приёмы обеспечения заинтересованности в работе каждого ученика и обеспечить сотрудничество и сотворчество.

Одной из форм взаимодействия между участниками образовательного процесса является беседа. Официальные или деловые беседы всегда должны продумываться педагогом заранее: о чем беседовать, какие при этом решать задачи, выбрать стиль общения, найти необходимую тональность и выдержать её до конца – вот минимум задач, которые решает учитель в ходе беседы. В ходе неофициальной беседы обсуждают вопросы личного характера, где оба собеседника высказывают свое эмоциональное отношение к тому, о чем говорят.

Общение – процесс двусторонний. Понимают и принимают в качестве собеседника лишь того, кто сам умеет слушать и слышать других, ощущать, как воспринимается его речь окружающими, уместны ли его высказывания в данной обстановке, в данной конкретной ситуации.

В книге психолога И.М. Юсупова «Психология взаимопонимания» приводятся различные модели общения педагога с группой: «Монблан», «Китайская стена», «Локаатор» и другие. Коротко охарактеризуем некоторые из них: «Монблан» – педагог парит над учащимися, никакого личного взаимодействия, отсутствие контакта и, как следствие, пассивность учащихся. «Китайская стена» – подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительность к учащимся. «Локаатор» или модель дифференцированного внимания – педагог ориентируется лишь на талантливых и лидеров, не сочетает индивидуальный подход с фронтальным.

Педагоги должны знать теоретические основы по организации общения с разными людьми: учащими, родителями, педагогами. А вот искусству *душевного* контакта нельзя научиться только по учебнику. Однако надо помнить, что предпосылкой душевного контакта является чуткость и открытость педагога. Даже в самых сложных и противоречивых ситуациях педагог должен сохранять уважение к ребенку. Быть тактичным, нравственным – требование к каждому человеку, особенно к педагогу. Такт в буквальном смысле слова означает «прикосновение». Педагогический такт не допускает крайностей в общении со школьниками. Он необходим на всех этапах урока.

Характеризуя работу учителя, К.Д. Ушинский писал: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость, без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма, и, главное, постоянная разумная деятельность».

В заключение следует ещё раз подчеркнуть, что создание здоровой языковой среды в школе есть одно из условий повышения эффективности образовательного процесса. Создание здоровой языковой среды школы невозможно без постоянного совершенствования речи всеми участниками образовательного процесса и прежде всего педагогами.

Конфликтологическая компетентность педагога: теоретические аспекты характеристики

Лёвшина Ольга Владимировна, учитель начальных классов ГБОУ Школа 1002, г. Москва, e-mail: o-v-l@inbox.ru

Специфика педагогического труда заключается в том, что педагог берет на себя ответственность за качество и результат межличностного общения с учениками. Взгляды, идеалы учителя не только непосредственно влияют на собственный выбор способов поведения, но и накладывают отпечаток на умы детей, формируя «менталитет» класса, что, в свою очередь, влияет на иерархию их жизненных ценностей. По мнению В.Э. Чудновского, главный профессиональный смысл учительской деятельности заключен в ее отдаленных результатах, и эта «...отдаленность и делает проблему смысла жизни педагога особенно острой». «Плоды педагогической деятельности опосредованы и неоднозначны, — пишет ученый. — Необходима «проекция» сегодняшних результатов ... труда учителя в отдаленное будущее. То есть профессия педагога является одной из наиболее смыслообразующих» [6;83].

По мнению В.Э. Чудновского и Л.И. Суторминой образовательно-воспитательная система школы является сложной развивающей системой. Её существенная характеристика – конфликтность и слабая предсказуемость межличностных взаимоотношений субъектов образовательного взаимодействия. Успех педагогической деятельности при работе с конфликтными детьми во многом определяется уровнем совокупности знаний, умений, навыков, коммуникативных способностей, готовности и полномочия учителя для эффективной организации межличностного бесконфликтного общения на уроках и вне их.

Среди многообразия профессионально важных качеств школьного учителя наиболее востребованными являются: готовность к сотрудничеству и разрешению конфликтов, умение осуществлять диалог, находить целесообразные решения по возникающим противоречиям. На что указывают такие исследователи как С.В. Баныкина, В.М. Басов, А.С. Белкина, В.И. Журавлёва, М.М. Рыбакова, Д.И. Фельдштейн. Следовательно, важным ресурсом эффективной деятельности учителя является конфликтологическая компетентность.

Интерес к проблеме формирования конфликтологической компетентности происходит из потребности системы образования в педагогах, способных принимать ответственные решения, организовывать конструктивное межличностное взаимодействие, базирующееся на принципах толерантности, уважения и признания независимости, ценности другого человека. Деятельность педагога связана с постоянным общением и взаимодействием с множеством людей разного возраста, социальной принадлежности, имеющих различные мировоззрения, предпочтения, социальные установки, что зачастую является причиной возникновения конфликтных ситуаций. Разрешение конфликтных ситуаций, возникающих в процессе профессионально-педагогической деятельности возможно в случае овладения педагогом конфликтологической компетентностью [3].

В исследовании Саралиевой Т.Р. обосновано, что конфликтологическая компетентность является разновидностью социальной компетентности, поскольку определяется умением человека выстраивать взаимодействие с другими людьми, которые являются носителями различных целевых установок, ценностей и мотивов поведения [4;9].

В основе представления о сущности конфликтологической компетентности лежит понимание феномена конфликта. Изучение разных точек зрения на сущность конфликта даёт нам возможность говорить о нем как о междисциплинарном понятии, которое обладает философским, психологическим и педагогическим контекстами. Конфликт – это неотъемлемая составляющая взаимодействия людей, которое отличается противоречивостью целевых установок, несовпадением ценностных ориентаций и интересов. В своём исследовании Т.Р. Саралиева подчеркивает направленность конфликта на развитие и разрешение каких-то значимых противоречий, проявляю-

щихся в ходе социального взаимодействия. При этом конфликт может трактоваться и как столкновение противоположных сил, интересов, мнений и взглядов. [4;9].

Анализ различных взглядов отечественных и зарубежных учёных, к определению понятия конфликтологической компетентности и специфика данного психологического образования в зависимости от профессиональной деятельности позволяет сделать вывод о необходимости уточнения определения данной категории, и выявления его особенностей по отношению к учителям начальной школы. Мы выбрали для себя, на наш взгляд, наиболее подходящее для характеристики данной компетентности, определение, предложенное Пазухиной С.В., которая понимает под **конфликтологической компетентностью** сложное, многокомпонентное образование, которое определяет готовность и способность педагога самостоятельно и ответственно использовать конфликтологические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности для предупреждения и разрешения различных межличностных конфликтов. Она подразумевает не только способность выполнять трудовые функции в конфликтной среде, но и преобразовывать её для успешного решения задач обучения, воспитания, развития детей. Конфликтологическая компетентность требует наличия у педагога комплекса личностных качеств, развитых свойств профессионального сознания, педагогических способностей, обеспечивающих гибкость и оперативность реагирования в условиях разнообразных конфликтных ситуаций. [2, С. 205-206].

Развитие конфликтологической компетентности учителя заключается в расширении его возможностей, повышении способностей и четком определении мотивов, которые в наибольшей степени отвечают требованиям педагогической деятельности в условиях конфликтной образовательной среды.

Конфликтологические знания и умения педагога составляют «ядро» его коммуникативной компетентности и гарант конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. От культуры общения учителя, его умения предупреждать и разрешать конфликты, использовать педагогический потенциал конфликтной ситуации, в значительной мере зависит эффективность учебно-воспитательного процесса.

Роль конфликтологической компетентности для будущей профессиональной деятельности педагога наилучшим образом проявляется в ее функциях. По мнению исследователей, в функциях в большей степени, нежели в структуре, проявляется сущность целого, его специфика, более того, они выступают в качестве условия существования структуры. На наш взгляд, ведущие функции конфликтологической компетентности будущего педагога должны определяться на основе анализа особенностей педагогической деятельности, разнообразия общения и взаимоотношений в ситуациях зарождения, становления и разрешения конфликта. Как отмечает Т.Р. Саралиева значение конфликтологической компетенции в индивидуально-личностном развитии человека, его познавательной деятельности и социальном поведении выражается в ее функциях: информативная, регулятивная, оптимизационная, рефлексивная, профилактическая [4;9].

Информативная функция представляет собой способность к многосторонней интерпретации конфликтного взаимодействия и определению возможностей его разрешения. Она предполагает выявление в конфликте положительных сторон и анализ фактов, информации, знаний или представлений о реальности, содержащихся в ситуации конфликтного взаимодействия. Определяя переменные, обуславливающие протекание конфликта, М. Дойч особо подчеркивает знание о стратегиях и тактике, реализуемых каждой из сторон. Владение знанием о таких приемах, как убеждение, принуждение, давление и шантаж, одинаково полезно и для тех, кто собирается заниматься консультированием родителей, и для тех, кто занимается консультированием королей [1;210]. Информативная функция, помимо всего сказанного, может пониматься также, как способность принимать конфликт в качестве неотъемлемой части

нашей жизни и, как следствие, не бояться конфликтов. Конфликтострах как социальное явление и факт индивидуального переживания рассматривалась П.С. Сергомановым и Б.И. Хасаном и определена ими как устойчивый страх перед конфликтом как перед экзистенциальным фактом [5;21].

Регулятивная функция проявляется в способности к реализации посреднической деятельности, выполнению роли медиатора в процессе разрешения конфликтных ситуаций в образовательном процессе. Уточняя взгляды, предпочтения и цели субъектов конфликта, такой арбитр обеспечивает взвешенное принятие решений и урегулирование конфликта. Необходимым условием актуализации данной функции является сформированность таких личностных качеств, как честность, ответственность в принятии решений, уважение, чувство справедливости, мужество, забота о других.

Оптимизационная функция выражается в способности использовать разнообразные приемы и модели поведения, сглаживающие деструктивные формы конфликта и направляющие их в конструктивное русло. На лиц, участвующих в конфликте, так или иначе, влияют действия, предпринимаемые ими в ходе конфликтного взаимодействия. Представления, имеющиеся у участников конфликтной ситуации, обуславливают выбор ими тех или иных возможных действий. Ввиду того, что действия конфликтующих сторон в значительной мере оказывают влияние друг на друга и взаимообуславливаются, в любом конфликте они обретают черты взаимодействия. Действия сторон конфликта сильно накаляют его эмоциональную атмосферу, что, в свою очередь, еще более усиливает конфликтное поведение. Поэтому данная функция связана с установлением оптимального баланса во взаимоотношениях, с созданием условий для развития и эффективного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, сообщение их взаимоотношениям большей мобильности и динамичности. Педагог, соответственно, должен быть ориентирован на перевод конфликта в согласованное достижение целей социального партнерства в процессе равноправного сотрудничества с учениками, основанного на субъект-субъектном взаимодействии.

Рефлексивная функция актуализируется в случае возникновения тех или иных затруднений. Она предназначена для воссоздания возникшего затруднения и выявления его причин. Ретроспективный анализ событий обеспечивает выработку навыка выявления воздействия того, что было в прошлом на настоящее и осмысления настоящего с позиций будущего. Рефлексивная функция способствует развитию образа Я будущего педагога, а также обеспечивает его возможностью реализовывать какую-либо деятельность и параллельно осознавать процесс ее реализации. Особенности реализации рефлексии у будущего педагога во многом определены его направленностью на самоуправление и саморегуляцию.

Профилактическая функция направлена на снижение возможной напряженности между субъектами учебно-воспитательного процесса, урегулирование имеющихся и углубившихся противоречий, что позволяет миновать острую стадию противостояния, грозящую серьезным разладом в коллективе, нарушающим нормальное образовательное взаимодействие. Деятельность педагога должна обеспечивать снижение напряженности между субъектами образовательного процесса в момент его зарождения и предупреждение эскалации конфликтного взаимодействия. [3].

Аспект рассмотрения перечисленных выше функций подводит к неоднозначной интерпретации конфликтного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Изменение взгляда на конфликт, отход от резко негативного восприятия конфликта выступает в качестве одной из наиболее актуальных задач, которые предстоит решать наукам, исследующим его, в том числе, и перед педагогикой.

Таким образом, на основании всего вышеизложенного мы можем сформулировать определенные требования, предъявляемые к будущему педагогу, желающему повы-

свой уровень конфликтологической компетентности. Во-первых, педагог должен обладать высокой способностью к рефлексии и самопознанию в учебно-воспитательном процессе. Во-вторых, необходимо помнить, что конфликтологическая компетентность формируется в ходе освоения опыта конструктивного взаимодействия в конфликтах. Следовательно, не стоит предаваться конфликтофобии и избегать конфликтных ситуаций. В-третьих, педагог должен обладать способностью к адекватному восприятию конфликтной ситуации и не позволять эмоциям брать верх. Таким образом, на наш взгляд формирование конфликтологической компетентности является неотъемлемой частью подготовки будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе.

1. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы) // Соц.-полит. журнал. 1997. – №1. – С.202–214. – С. 210

2. Пазухина С.В. Содержание и структура конфликтологической компетентности педагога //Роль университетов в поддержке гуманитарных научных исследований: Материалы IV Международной научно-практической конференции: В 3 т. – Тула: Изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н.Толстого, 2009. – Т.2. – С. 205 – 206

3. Романов С.В. Процесс формирования конфликтологической компетентности педагога в целостном учебно-воспитательном процессе //Электронно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания» №6 (33) Июль 2014. www.grani.vspu.ru

4. Саралиева Т.Р. Развитие конфликтологической компетентности учителя в системе дополнительного профессионального образования. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Челябинск. 2011. – С. 9

5. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996. – 156с. – С. 21

6. Чудновский В. Э. Мир психологии. 2001. – № 2. – с. 83.

Подходы к проектированию адаптированных образовательных программ

Латыпова Ирина Владимировна, методист Регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, e-mail: iralati-pova@yandex.ru

Федеральный закон «Об образовании в РФ» включает в содержание статей не только общие правила, касающиеся статуса обучающихся по различным образовательным программам, но и регламентирует вопросы специфики статуса отдельных категорий обучающихся. Федеральный закон «Об образовании в РФ» уделяет проблемам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья значительное внимание. Вторая статья Федерального закона «Об образовании в РФ» дает определение понятиям «инклюзивное образование» и «адаптированная образовательная программа». Инклюзивное образование в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Адаптированная образовательная программа это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Статьей 79 Закона «Об образовании в РФ» урегулированы отдельные позиции получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной

политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социальной защиты населения.

В соответствии со статьей 79 ФЗ «Об образовании в РФ», содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Адаптированная образовательная программа разрабатывается с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов в отношении образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, либо специальных федеральных государственных образовательных программах.

В организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Под специальными условиями понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, 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 обучающимся 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 обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральным законом «Об образовании в РФ» (статья 79) определяются различные варианты организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: совместно с другими обучающимися; в отдельных классах, группах; в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

При использовании одной из форм организации обучения данной категории обучающихся, а это инклюзивное обучение и обучение в специализированных общеобразовательных организациях, обучение осуществляется по адаптированным основным общеобразовательным программам.

В соответствии с нормативными требованиями, общеобразовательная организация, в которой обучаются дети с ОВЗ, обязана самостоятельно разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы. Проектируя адаптированные образовательные программы важно понимать, что программы должны в полной мере соответствовать установленным законодательством требованиям к структуре и содержанию наполнению разделов и отражать специфику ее реализации для обучающихся с конкретными видами ограничений по здоровью, учитывать психофизические особенности, возможности и потребности ребенка.

Адаптированная основная образовательная программа основного общего образования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта должна содержать три раздела: целевой, содержательный и организационный. При разработке ООП необходимо использовать основные понятия, которые даны в ФЗ «Об образовании в РФ» (статья 2).

Особое значение имеет нормативный подход, в соответствии с которым разработчикам таких программ необходимо руководствоваться, прежде всего, нормативными основаниями. Такие основания нам дают в первую очередь документы федерального уровня. Федеральный закон ФЗ-273 «Об образовании в РФ» и федеральные государ-

ственные образовательные стандарты дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования являются нормативными основаниями, регламентирующими вопросы разработки адаптированных образовательных программ.

Федеральный закон ФЗ-273 «Об образовании в РФ», определяет статус адаптированных образовательных программ, формулирует полномочия и права образовательных организаций по их разработке и реализации, предъявляет требования к организации получения образования обучающимися с ОВЗ в соответствии с правами последних. При содержательном наполнении адаптированных образовательных программ необходимо руководствоваться распорядительными документами федерального уровня (приказы Министерства образования и науки Российской Федерации).

ИС-консалтинг как конвертируемая образовательная технология

Самсонова Ирина Владимировна, заместитель директора ГБОУ «Лицей № 1367», sivlioness@gmail.com

Интенсивный рост новых технологий в различных областях научного знания во многом определяет реформаторскую активность в сфере образования. Актуальные тенденции развития образовательной системы аккумулируют важнейшую потребность в активном и осмысленном использовании передовых образовательных технологий на основе максимального вовлечения всех участников учебно-воспитательного процесса в интегративную творческую среду с целью лучшей адаптации образования к темпам научно-технического и социально-экономического развития общества.

Осознание этого факта требует радикального преобразования сущности и организации процессов обучения и развития современной образовательной системы на основе новых технологий. Изменения необходимы не только в плане методического и организационного совершенствования образовательного пространства, но и в построении принципиально иной модели образования, соответствующей требованиям постиндустриальной цивилизации.

Особенностью нового взгляда на решение проблемы отсутствия эффективных механизмов преобразования образовательного пространства, по нашему мнению, может явиться использование в образовании консалтинговых идей, и в частности, разработанной нами на их основе технологии ИС-консалтинга (от англ. «Interchange consulting» - внутреннее взаимное консультирование). Это новое направление в теории и практике образования, повышенный интерес и внимание к которому продиктованы в первую очередь сменой парадигмы научного знания и фундаментальными открытиями в разных областях науки, эволюционно требующими интеграции. Как верно подчеркивает А.П. Дубров, «особенностью современного научного прогресса является то, что он развивается на интегративной основе: происходит синтез знаний (теорий, принципов, методов, передовых достижений) различных научных областей и дисциплин, их взаимопроникновение и создание на этой основе комплексных, мультидисциплинарных мета-наук, аккумулирующих в себе мировые научные достижения...» [2, с. 25].

Сфера образования в этом смысле не является исключением, поскольку «конкурентоспособная продукция на мировом рынке сегодня - это, прежде всего, наукоемкие технологии и товары, производство и эксплуатация которых требует повышенного уровня знаний, а нередко высшей квалификации на стыке различных областей передового научного знания» [4, с. 101]. Говоря подробнее, явление интеграции в образовательной среде воплощается во взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимопроникновении двух или нескольких интересующих идей или объектов, преобразуемых качественно и количественно в параметрах новой идеи или нового объекта. Значимость данного явления соответствует основополагающим тенденциям развития современного образования, отраженным, в том числе, в Федеральных государственных образовательных стандартах, где постулируется интеграция образовательных облас-

тей как многокомпонентное явление педагогической действительности, реализуемое в принципах, процессе и учебно-воспитательных результатах образовательного учреждения, когда поиск знания - это лучший способ исследования, подтверждающий связи между различными учебными дисциплинами.

Таким образом, новый подход к обучению в современном образовании должен строиться на поиске интегрированных знаний в условиях подвижных междисциплинарных границ и осознании необходимости исследования общих закономерностей изучаемых явлений и процессов окружающей действительности.

Практическое воплощение данного подхода к учебно-воспитательному процессу, с нашей точки зрения, наиболее полно может быть представлено в русле концепции ИС-консалтинга - разновидности социально-конвертируемого образования, «проектирование и реализация которого осуществляются в образовательном учреждении с привлечением заинтересованных в результатах образования представителей общности (обучающихся, их родителей, работодателей и т.д.)» [3].

В этой связи важно подчеркнуть, что феномен консалтинговых услуг на современном российском консалтинговом рынке не сводится к маркетингу, консультированию по экономике или управлению человеческими ресурсами. Сфера применения консалтинга значительно шире и на протяжении ряда лет образует особый сектор услуг в образовании, развивая несколько направлений консалтинговой деятельности с учетом специфики области ее применения: управленческое; психологическое; социально-педагогическое; педагогическое [1].

Характеризуя указанные направления, отметим: управленческий консалтинг возник как следствие активного инновационного развития образовательных учреждений и представляет собой вид профессиональной деятельности, обеспечивающий помощь педагогическим коллективам и их руководящему составу в определении перспектив профессионального роста, решении профессионально обусловленных трудностей и выявлении целесообразности изменений и их последовательного воплощения.

Особой ценностью управленческое консультирование обладает в решении вопросов стратегического развития образовательного учреждения, формировании и совершенствовании организационной структуры, в оптимизации системы аттестации и стимулировании работников образования, а также решении конфликтов и различных нестандартных ситуаций.

Психологическое консультирование подразумевает оказание профессиональной помощи всем участникам образовательного процесса в вопросах жизненного самоопределения, взаимоотношений, личностного и профессионального развития [1].

Социально-педагогический консалтинг можно описать как процесс, в ходе которого предлагается помощь в выявлении способов плодотворного движения для достижения оптимального самочувствия и решения проблем на научной основе в области лично-средового взаимодействия. В первую очередь консультативная деятельность реализуется в помощи обучающимся группы риска, а именно: детям из неблагополучных семей; с проблемами в развитии (без резко проявляющейся клинко-патологической характеристики; с проявлениями асоциального поведения).

Педагогический консалтинг, согласно В.А. Сластенину и И.А. Колесниковой, образует собой вид сопровождения клиента в образовательном процессе с условием консультирования и обеспечения помощи в решении проблем в сфере учебно-познавательной деятельности и личностно-профессионального развития [5].

Уточняя данное определение, следует сказать, что педагогический консалтинг оказывает консультационные услуги обучаемым и членам их семей в определении способов удовлетворения образовательных потребностей, а также научно-методического сопровождения педагогического процесса [1].

В связи с увеличением спроса на образовательные услуги и развитием многопрофильного рынка услуг выделяют образовательный консалтинг [6]. Данный подвид педагогического консалтинга обладает своей спецификой, поскольку может быть востребован представителями образовательной сферы в решении вопросов профессионального и личностного совершенствования, а также ресурсного обеспечения учебного процесса и научных исследований и, вместе с тем, реализовываться самими образовательными структурами относительно клиентских организаций или групп людей [1].

Как мы видим, трансляция уникальных консалтинговых идей в практику образовательных учреждений многоаспектна и представляет собой интеллектуальную помощь в различных сферах жизнедеятельности.

Наш пятилетний опыт в условиях в Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы центре творческого развития и гуманитарного образования «Жемчужина» подтверждает данный вывод и, кроме того, дает основания признать термин «консалтинг» как родовое понятие для многих видов консультативной практики – педагогической, психологической, управленческой, социальной и пр.

Теоретико-эмпирический анализ сущности консалтинговых услуг в образовании позволил нам рассматривать консультативную деятельность в качестве конвертируемой образовательной технологии, определяя ИС-консалтинг как многоаспектный вид групповой деятельности, основанный на взаимном консультировании, структурирующий образовательное пространство сотворчества, обладающий синергетическим эффектом повышения качества образования.

В ряде публикаций, рассматривающих теоретические и эмпирические аспекты реализации консалтинга в образовательном пространстве гуманитарного дополнительного образования, нами было уточнено, что структурная основа процесса взаимного консультирования базируется на ролевом принципе «консультант» – «клиент» с заранее определенными и стабильно исполняемыми ролями. Введение нами нового понимания ролевых позиций участников консалтинга утвердило возможность свободного перехода клиента и консультанта из одного ролевого статуса в другой в зависимости от особенностей актуальной ситуации взаимодействия и степени компетентности каждого в решении конкретной учебной задачи.

Важно, что интерактивная технология на основе консалтинга обеспечивает прямое взаимодействие участников образовательного процесса с учебным окружением, представляющим собой реальность для поиска и расширения области осваиваемого опыта. Совместная деятельность в ситуации взаимного консультирования выражается через особый индивидуальный вклад каждого субъекта общения, разворачивает процесс активного обмена идеями, способами, деятельности, организует взаимную поддержку, переводя познавательную деятельность в условия функционирования более высокого уровня сотрудничества и сотворчества.

Исходя из этого, внутренняя структура взаимного консультирования реализуется в принципиальных позициях построения:

- 1) этической позиции охраны интересов личности, добровольности, конфиденциальности, ответственной компетентности консультанта;
- 2) стратегической позиции, основанной на сравнительном анализе и системности выстраивания причинно-следственных связей;
- 3) тактической позиции, подразумевающей анализ латентных мотивов или анализ подтекста, комплексного видения проблемного поля, эмпатии к переживаниям всех участников деятельности, реконструировании истории зарождения и развития рассматриваемой ситуации с активным привлечением участников.

Таким образом, обладая характеристиками интерактивной образовательной технологии, ИС-консалтинг проявляется в наборе форм, методов, воспитательных и образо-

вательных средств и способов, системно используемых в учебно-воспитательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок и достижении прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения. Его основными признаками выступают: процессуальность, способность быть представленным совокупностью методов изменения состояния объекта, направленность на проектирование, применение эффективных и экономических процессов и др.

Описание консалтинга через раскрытие содержания основных признаков образовательной технологии характеризует феномен внутреннего взаимного консультирования как комплексное явление, наделенное определенными акцентами. Предпринятое нами многоаспектное описание консалтинга обнаруживает синергетическую основу его структуры и способов функционирования. Она выражается в открытости, многовариантности, неоднозначности процесса и его элементов, не деградирующих к стандартному усреднению, традиционности, а развивающихся вследствие открытости, притока нового, нелинейности внутренних процессов, наличия альтернативных подходов к решению любой образовательной задачи, возникновению нового содержания, в том числе и более сложного, чем исходное.

Особое знание для повышения качества современного образования имеет тот факт, что область деятельности рассматриваемого нами консалтинга не может быть четко определена и, соответственно, ограничена – это технология, которая легко конвертируется в любые виды деятельности, распространяется на многообразные ситуации взаимодействия на творческой основе.

Обозначенные теоретические допущения нашли свое подтверждение в предпринятых нами эмпирических исследованиях и позволили прийти к выводу о том, что использование консалтинга в качестве основы управления и структурирования научно-методической деятельности позволяет реализовать личностно-ориентированный подход к повышению профессиональной компетентности педагогов непосредственно на рабочем месте за счет включения каждого участника образовательного пространства в процесс управленческого консультирования. Причем требования к субъектам деятельности, реализующим образовательный процесс, и оценка их педагогического мастерства охватывают многие педагогические компетенции: инновационно-деятельностные, социально-нравственные, предметные, педагогические, методические и др.

Наряду с этим, психолого-педагогический мониторинг развития личности обучающихся центра «Жемчужина» выявил в период многолетнего психолого-педагогического сопровождения положительную корреляцию важных информативных личностных характеристик – самоактуализации, познавательных потребностей, самооценки, креативности, рефлексии, социальной адаптации и др. Основаниями для определения изучаемых психологических особенностей послужило их соответствие образовательно-воспитательным задачам центра и значимость для индивидуального развития ребенка.

В ходе экспериментальной деятельности в «Жемчужине» были получены результаты, подтверждающие, что внутреннее взаимное консультирование позволяет выйти за рамки традиционного учебно-воспитательного процесса и реализовать новые подходы к организации и содержанию образования с возможностью внедрения современных методов и технологий, отвечающих требованиям природосообразности, интегративности и соответствующих благоприятным условиям саморазвития и самореализации личности детей.

Практика наблюдения актуальных образовательных ситуаций свидетельствует: технология внутреннего взаимного консультирования, многоаспектно влияя на каждого участника, эффективно совмещает обучение, воспитание, развитие, социализацию и самоактуализацию участников консалтингового взаимодействия, обеспечивая творче-

ский поиск новых знаний, формирование психологических новообразований, приобретение личностно и социально значимых навыков.

Учитывая все вышесказанное, есть все основания рассматривать ИС-консалтинг как конвертируемую образовательную технологию. На наш взгляд, переход к ее активному использованию и внедрению в профессиональную педагогическую деятельность составляют сущность инновационных процессов в современном образовании, повышения его эффективности и уровня качества.

При этом практическое использование ИС-консалтинга предъявляет ряд требований к педагогическим работникам, важнейшими из которых являются креативное мышление, стремление к самоактуализации, интеллектуальному и личностному росту.

Несмотря на то, что процесс образовательных реформ еще не завершен, очевидно - современное образование призвано обеспечить не только интеллектуальную основу дальнейшего развития нашего общества, но и воспитать конкурентноспособное, творчески мыслящее молодое поколение, склонное к самостоятельной выработке нового мышления и способов действия.

Уникальные навыки, приобретаемые в процессе взаимного консультирования, могут выступать гарантом высокой степени личностного и творческого развития обучающихся, их профессиональной востребованности на рынке труда в будущем. С другой стороны, технология ИС-консалтинга активизирует атмосферу сотворческой деятельности, усиливает мотивацию труда, влияет на профессиональное самосовершенствование педагогов-единомышленников, оптимизирует важнейшие аспекты сотрудничества с родителями и, как следствие, определяет качество отечественного образования.

1. Василенко Н.В. Консалтинг в образовании: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050400 «Соц.-экон.образование» / Н.В. Василенко; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена.- СПб.: КультИнформПресс.- 2011.- С.274.

2. Дубров А.П. О смене парадигмы естествознания в XXI веке / А.П. Дубров // Ежегодник «Дельфис-2003».- С. 24-30.

3. Ермоленко В.А. Прогностическое развитие образовательных программ как условие повышения качества образования // Повышение качества образования в период школьных реформ: материалы междунар. заочной науч.-практ. конф. (Ярославль – Москва, 1 октября – 15 ноября 2011 г.). – Ярославль, 2011. – С.114-121.

4. Ладыжец Н. С. Философия и практика университетского образования: учебник / Н.С. Ладыжец - Ижевск: УГУ, 2010. - 254 с.

5. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб.завед. / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – С.320.

РАЗДЕЛ 5. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Учитель как субъект процесса стандартизации в сфере образования: проблемы и ресурсы

Галеева Наталья Львовна, кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: galeeva-n@yandex.ru, сайты автора: galeeva-n, technologia-isud.ru

Каждый новый официальный документ, описывающий нормативные требования государства к педагогическому сообществу, вызывает в некоторой части этого сообщества рефлексивную волну негатива. Чаще всего субъектами такой негативной рефлексии выступают ученые, критикующие, иногда вполне справедливо, формулировки, некорректность или неоднозначность использования научных терминов и

понятий. Такие «методологические битвы» ведутся уже несколько лет по поводу Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС).

На мой взгляд, главная причина неприятия учителями многих положений государственных документов определяется тем, что между документом с требованиями к учителю (даже самым хорошим и правильным) и его реализаторами-учителями есть незаполненное пространство. Проще говоря, определяя в документах, «зачем» и «что» надо сделать, государство не прописывает (и не должно!) «как» и «с помощью чего». Это дело трансфессионалов – специалистов, способных грамотно «прочитать» закон на языке практики, определяя необходимые изменения в реальной образовательной среде. Практически все преподаватели ВУЗов, участвующие в реализации курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки, в течение последних пяти лет занимаются этим непростым делом.

Опыт участия в процессе подготовки учителей к реализации требований ФГОС и Профстандарт педагога [1, 2] позволил автору выявить проблемные зоны и спроектировать программу деятельности внутришкольных или муниципальных методических систем на этапе введения этих документов в формате Дорожной карты.

Этап 1. Согласно Декарту, определив точно значения слов, можно избавиться человечество от половины заблуждений. Поэтому на первом этапе реализации Программы необходимо провести работу по освоению терминологии этих документов. И в первую очередь – помочь учителю присвоить правильный смысл понятия «стандарт» в осваиваемом контексте.

Слово «стандарт» происходит от английского *standard*, означающего - *норму, образец, мерило*. Поэтому во всех языках смысл слова «стандарт» – это основа для объединения усилий людей, которые ориентируются на единые требования. Но более глубокий семантический анализ заимствованного термина может удивить непосвященного в тонкости перевода читателя. Оказывается, русский язык – единственный, в котором у слова «стандарт» есть переносное значение – «то, что не включает в себе ничего оригинального, своеобразного; шаблон, трафарет». На всех остальных языках стандартизация – это принятие комплекса норм, правил, требований по отношению к предмету стандартизации. Необходимо договориться с учителями о том, что **стандарт – это договор со специалистом** не о том, что он должен сделать, а **о том, чего он НЕ МОЖЕТ НЕ ДЕЛАТЬ**. Выполнявшие этот объем требований свободны для творчества: могут обеспечивать результаты более объемные и разнообразные, лучшие условия... но сначала должны быть реализованы единые для всех требования.

В перечне терминов и понятий документов по стандартизации есть еще одно словосочетание, вызывающее психологическое отторжение, основанное на сомнении в уместности и правомерности понятия «услуга» по отношению к работе педагога. По мнению автора, такие споры наиболее уместны в среде методологов-теоретиков. Для практиков важно осмыслить значение этого слова, осознав, что в русском языке есть две смысловые ветви с корнем «слуг- (служ-)». В одной такие понятия как «прислуга», «выслуживать», «услужливый» и т.д. А в другой смысловой грозди понятий такие слова и словосочетания, как «Служу России», «заслуженный». В знаменитой фразе Чацкого «служить бы рад, прислуживаться тошно» четко разделены эти два смысла в однокоренных словах...

На этом этапе реализации Дорожной карты необходимо в каждой школе добиться не только единого понимания, но и насытить практическим содержанием следующие термины и понятия, использование которых обеспечивает осознание требований стандартов к деятельности каждого учителя: компетентностный подход как основа проектирования образовательных результатов; управленческая компетентность учителя как основа качества функционирования системы «учитель-ученик» (урок как социальный проект, сценирование урока, целеполагание учителя как производное от

целей обучающегося и др.); психолого-педагогическая компетентность учителя как основной ресурс, обеспечивающий представление об ученике как субъекте процесса учения, его внутренних и внешних ресурсах учебного успеха; индивидуализация обучения как ресурс реализации требований к доступности образования; универсальные учебные действия (УУД) как внутренние ресурсы учебного успеха ученика, и образовательные технологии деятельностного типа, обеспечивающие требования стандартов к их развитию; личностные результаты в предметном обучении и ресурсы учителя, обеспечивающие их реализацию; ресурсы учителя, обеспечивающие требования к здоровьесберегающему образовательному процессу; критериальное оценивание как основа проектирования качества образовательных результатов (принцип договорных отношений, критерии, показатели и уровневые дескрипторы, организационные формы диагностики образовательных достижений учащихся, дидактический потенциал форм, видов и приемов учебной деятельности, диагностические тематические работы в формате ФГОС).

Анализ результатов самооценки, проведенный среди учителей Москвы, показал, что наиболее востребованные стандартами понятия практически не используются учителями. Отсутствие единого смыслового поля на этапе введения ФГОС и профстандарта педагога снижает эффективность и освоения и реализации этих документов. Для того, чтобы освоение терминов не стало мероприятием «ради галочки», организационные формы на этом этапе реализации Дорожной карты должны быть деятельностными – деловые игры, кейсы и т.д.

Знач 2. Если рассмотреть деятельность учителя как управляемую систему, то в этой системе можно выделить несколько объектов управления, от качества которых зависит уровень реализации требований ФГОС и профстандарта педагога. К этим объектам следует отнести урок и внеурочную предметную деятельность, оснащение кабинета, педагогическое общение и, главное, систему оценивания образовательных достижений ученика, качество которых, в свою очередь, напрямую зависит от уровня реализации управленческой компетентности учителя.

В Дорожной карте необходимо последовательно вместе с учителями изучить требования к ресурсам, обеспечивающим качество объектов управления в деятельности учителя. При этом ресурсы каждого объекта необходимо рассматривать с позиций управленческих функций в соответствии с требованиями ФГОС.

В деятельности самого учителя при переходе к проектированию образовательного процесса в реальных условиях введения ФГОС наиболее эффективным является объединение функционального подхода с ресурсным. В этом случае ресурсы проектируются как условия, определяющие выполнение требований стандартов учителем, реализующим, согласно научной школе Т.И. Шаповой, все функции управления в образовательной системе «учитель – ученик»: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную.

Если на этом этапе ресурсы, обеспечивающие качество объектов управления в деятельности учителя, будем рассматривать с позиций управленческих функций, то для учителя становится понятным каждое требование как ФГОС, так и профстандарта.

Рассмотрим такой объект управления как **система оценивания образовательных достижений учащихся**. Именно здесь должны произойти самые радикальные изменения в работе учителя.

Информационно-аналитическая функция в работе учителя реализуется здесь в структуре и содержании диагностических тематических контрольных работ, которые должны соответствовать таковым по требованиям ФГОС: проверять уровень не только предметных, но и метапредметных результатов ученика. Использование таких работ позволит реализовать мотивационно-целевую функцию управления: структура и

содержание таких контрольных работ мотивируют учащихся и на овладение предметным знанием, и на овладение универсальными учебными действиями, помогают устанавливать цели саморазвития. Если к диагностическим материалам будут прилагаться показатели и уровневые дескрипторы для оценивания качества выполненной работы, то по результатам будет возможно целенаправленное проектирование дальнейшей работы ученика (реализуется планово-прогностическая функция). Организация диагностики учебно-познавательных достижений должна отражать структуру системы результатов: валидно проверить уровень УУД можно только при условии достижения определенного уровня знаний предметного содержания. Контрольно-диагностическая функция в работе педагога может реализоваться при этом в формате мониторинга успешности учащихся по предметным и метапредметным результатам. При этом по данным мониторинга учитель имеет возможность осуществлять коррекцию и регуляцию собственной деятельности – коррекция целей, задач, организации и/или содержания процесса обучения, набора ресурсов.

Если рассмотреть такой объект управления как предметный урок, то именно представление его как социального проекта позволяет учителю осознать собственную деятельность как управленческую. Так информационно-аналитическая функция управления реализуется, если учитель умеет проанализировать урок как реализованный социальный проект: уровень реализации целей, качество показателей процесса, уровень достигнутых результатов в соответствии с требованиями ФГОС и профстандарта. Если в процессе реализации урока учитель помогает ученику перевести внешний ресурс «надо» во внутренний ресурс «хочу», осознавая значение внутренней мотивации как ведущего внутреннего ресурса учебного успеха ученика, это обеспечивает высокий уровень реализации им мотивационно-целевой функции управления.

Такая логика выстраивания содержания работы с учителем – от объектов управления к ресурсам, обеспечивающим реализацию всех функций управления – позволит учителю осознать себя истинным субъектом реализации требований стандартов. Организационными формами реализации второго этапа Дорожной карты должны быть активные деятельностные игры, практико-ориентированные семинары.

Знач 3. На этом этапе необходимо провести открытые уроки, внеурочные мероприятия, микроисследования качества оснащения кабинетов или качества урока с позиций здоровьесбережения, реализации принципа договорных отношений и т.д.

При этом выбор критериев оценки уроков или других объектов деятельности учителей должен учитывать наиболее «западающие позиции», определенные таковыми в школе на предыдущих этапах Дорожной карты. Однако при этом необходимо и команде управленцев реализовать мотивационно-целевую функцию управления и не оценивать такие уроки в системе общего мониторинга, а только с позиции поощрения за достигнутые успехи.

Практика показала, что даже частичная реализация подобной Дорожной карты повышает компетентность учителя и учебный успех его учеников. Однако наибольший эффект достигается там, где Дорожную карту реализуют в совместной деятельности педагоги и специалисты институтов повышения квалификации, методических центров, педагогических университетов.

1. Галеева Н.Л. Федеральный государственный образовательный стандарт как ресурс профессионального развития педагога // Педагогическое образование и наука. - №5, 2014. – С.76–80.

2. Галеева Н.Л. «Примеряем» Профстандарт. Апробированный вариант внутришкольного обучающего семинара//Управление школой. - 2014. - №11. - С. 28-35

Реализация принципов акмеологического подхода в управлении образовательным процессом в условиях стандартизации образования

Рыбина Галина Львовна, педагог-психолог ГБОУ Школа №1279, школьное отделение №2, г. Москва, e-mail: Lvovna2008@rambler.ru

Новые требования стандартов современного российского образования предполагают изменения в структуре управления образовательным процессом школы. Необходимость его психологизации и акмеологизации обусловлена требованиями ФГОС в связи с концепцией развития универсальных учебных действий (УУД). Новый стандарт выделяет в качестве основных образовательных результатов формирование у учащихся предметных, метапредметных и личностных компетенций, которые можно рассматривать как психолого-акмеологические показатели развития ученика. Однако видится, что данные компетенции могут быть сформированы лишь педагогом, который способен измерять и свою деятельность подобными психолого-акмеологическими критериями. Таким образом, работа с данными психологическими структурами личности учащихся, с одной стороны, требует различения этих категорий педагогом в собственной деятельности, а также - его умения совершенствовать и развивать данные компетенции в собственной личности и личности учащегося. С другой стороны, - развитие у учеников предметных, метапредметных и личностных компетенций, измерение результатов их освоения учащимися, их анализ, - требуют разработки соответствующего инструментария, которым современные педагоги владеют не в полной мере. Более того, по данным различных социологических опросов, многие педагоги не понимают сути требований ФГОС, не владеют технологиями формирования УУД.

Следовательно, в структуре управления научно-методической деятельностью образовательного учреждения необходима психолого-акмеологическая составляющая. Акмеологический алгоритм профессионального развития педагога является процессом последовательных действий субъекта по освоению специфического содержания основных этапов профессионального развития: рефлексивный анализ и оценка профессиональной деятельности; разработка стратегий профессионального развития, обеспечивающих возможность профессионального самоутверждения; развитие профессионально значимых личностных качеств и научной компетентности; самопроектирование и самокоррекция собственной деятельности, творческая самореализация на основе сформированного индивидуального стиля деятельности, устоявшихся педагогических позиций, обеспечивающих достижение вершин педагогического мастерства.

Акмеологические технологии профессионального развития педагога (самопознания, саморазвития, самореализации), имеют гуманистическое содержание, нацелены на прогрессивное личностно-профессиональное развитие, обеспечивают выбор оптимального вектора профессионального движения.

Развитие профессионального мастерства педагога осуществляется под влиянием субъективных (активность, профессиональный и жизненный опыт, способность к рефлексии, потребность в выполнении научно-исследовательской деятельности) и объективных факторов (наличие в акмеологической среде установок педагогической профессии на повышение профессионального мастерства; совместной интегративной деятельности субъектов акмеологической среды; средств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности и личностного развития)[3].

Основными направлениями оптимизации профессионального роста педагога являются: совершенствование содержательных характеристик компонентов акмеологической среды и повышение уровня профессиональной компетентности субъектов акмеологической среды, которые осуществляются в ОУ посредством включения преподавателей в систему повышения квалификации и разработки программы акмеологического сопровождения, обеспечивающей преподавателям формирование устано-

вок на профессиональное самосовершенствование; стремление к самопознанию; потребность в самоанализе и саморефлексии; ответственность за процесс и результаты профессиональной деятельности.

Для качественного повышения уровня профессионально-личностной культуры педагогов на базе школы еще в 2011 году начала действовать инновационная площадка МПГУ «Акме-ориентированная система оценки и повышения качества педагогического труда в повседневной культуре учителя» под руководством профессора А.А. Ярулова. Деятельность ОУ в рамках данной площадки была направлена на совершенствование и обогащение профессионального мастерства педагогов, на повышение культуры взаимодействия педагогов и школьников; на соблюдение каждым учителем единых норм, правил и требований, принятых в ОУ; на недопущение учебных перегрузок школьников, сохранение и развитие их работоспособности [6].

В течение 2011-2012 учебного года была осуществлена разработка индивидуальных программ профессионально-личностного самосовершенствования педагогов, проведена диагностика для определения уровня владения профессионально-личностной культурой каждого педагога и цикл занятий научно-внедренческого практикума «Профессионально-личностная культура педагога». Экспериментальная площадка «Акме-ориентированная система оценки повышения качества педагогического труда в повседневной культуре учителя» функционировала в средней школе. В инновационной деятельности участвовали 77,4 % педагогов-предметников средней школы [2,4].

Опыт нашей работы в рамках ЭП показал, что необходимыми составляющими акмеологической среды являются: профессиональный компонент, образовательный компонент и акмеологическое сопровождение, преобразующее традиционную образовательную среду в среду акмеологическую. Профессиональный и образовательный компоненты отражают сущностное содержание тех сфер, где преподаватель является субъектом профессиональной деятельности, общения, познания. Акмеологическое сопровождение же восполняет недостатки развивающего потенциала среды, стимулируя скрытые возможности других ее компонентов.

Под влиянием акмеологической среды наблюдаются позитивные изменения по следующим показателям: готовность преподавателей к саморазвитию; способность осознавать и преодолевать факторы, препятствующие профессиональному развитию; психолого-акмеологическая и научная компетентность; уровень субъективного контроля, потребность в самоактуализации, социальная зрелость, саморегуляция и самоконтроль.

Другими словами, используя акмеологические закономерности профессионального развития педагога, обусловленные влиянием акмеологической среды, можно улучшить многие показатели продуктивности профессиональной деятельности педагога, которая зависит от совокупности условий, которые обеспечивают личности возможность постоянно самосовершенствоваться. Многие ученые, изучающие особенности профессиональной деятельности (А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова и др.) указывают, что реализация акмеологического подхода в современном образовании обеспечивает усиление профессиональной мотивации педагогов, стимулирует их творческий потенциал, помогает выявлять и плодотворно использовать личностные ресурсы для достижения успеха в профессиональной деятельности посредством формирования акмеологической направленности личности.

Для процесса профессионального самосовершенствования педагога существуют три группы условий:

- нормативно-регламентирующие (ориентируют субъектов акмеологической среды на инструктивные документы, законы, определяющие функционирование системы

образования, системы повышения квалификации и акмеологического сопровождения);

- организационно-деятельностные (интеграция деятельности субъектов акмеологической среды в направлении решения задач, связанных с повышением профессионально-личностного роста педагогических кадров, удовлетворения потребности преподавателей в самопознании, самореализации, самоактуализации);

- психолого-акмеологические (связаны с научным представлением о психологии деятельности и образовании взрослых, о стратегиях и факторах профессионального развития, о способах оказания помощи, поддержки, акмеологического сопровождения педагогов).

Однако, верно и обратное утверждение: разрушение акмеологических условий среды (или хотя бы одного из его факторов) ведет к снижению продуктивности профессиональной деятельности педагога. Наше образовательное учреждение «испытало это на себе», когда, в связи с процессом первого объединения (в 2013-2014 учебном году) произошла смена руководства школой. Были утрачены многие акмеологические условия:

- нормативно-регламентирующие (отсутствие необходимой нормативной документации, регламентирующей психолого-акмеологические принципы деятельности администрации и педагогов ОУ; отсутствие внутришкольной системы повышения квалификации в рамках акмеологического сопровождения образовательного процесса);

- организационно-деятельностные (разрушение интегративной деятельности субъектов образовательной среды; возвращение условий для вражды и конкуренции между педагогами; отсутствие управленческих задач, направленных на профессиональное саморазвитие педагогов; отсутствие организационно-управленческой деятельности, направленной на удовлетворение потребности педагогов в самопознании, самореализации, самоактуализации);

- психолого-акмеологические (закрытие многих направлений инновационной деятельности ОУ, выход из Всероссийской Научной Ассоциации в рамках экспериментальной работы РАО, сокращение до минимума плановых обучающих семинаров для педагогов, прекращение научно-методической деятельности по анализу и развитию акмеологических условий профессионального самосовершенствования педагога).

И, как результат: снижение профессиональной мотивации педагогического коллектива; повышение тревожности, утомляемости педагогов; отсутствие у многих педагогов стремления к профессиональному росту и саморазвитию.

Для повышения уровня профессиональной компетентности субъектов акмеологической среды можно использовать все многообразие теоретических и технологических форм обучения. При этом акцент в содержании обучения стоит переместить на формирование психолого-акмеологической компетентности, что позволит личности проектировать ступени личностно-профессионального роста, выстраивать собственную жизненную стратегию, которая позволит формировать педагогу:

1. Профессионально-ценностные ориентации, учитывающие особенности требований новых ФГОС: социально-педагогические ценности; личные ценности педагогической деятельности (ценности-цели и ценности-средства)

2. Профессиональное целеполагание, включающее теперь в свою структуру формирование и развитие УУД: осознание социально-педагогических целей, выбор собственных целей педагогической деятельности и профессионального самосовершенствования, осознание иерархии целей профессиональной деятельности и профессионального самосовершенствования.

3. Профессиональную мотивацию, основанную на знании и понимании новых требований ФГОС: интерес к процессу и содержанию педагогической деятельности,

осознание значимости результата педагогической деятельности, потребности в совершенствовании качества профессиональной деятельности.

4. Стремление к профессиональному саморазвитию и самореализации: мотивация достижения успеха, готовность к творческой профессиональной деятельности, склонность и способность к рефлексии и саморефлексии.

5. Педагогическое мастерство: наличие предметных знаний и их постоянное совершенствование разнообразие используемых методик и технологий, сформированность необходимых профессиональных компетенций, наличие специальных знаний и технологий для развития личностных и метапредметных компетенций учащихся.

Таким образом, основными направлениями деятельности нашего ОУ на этапе включения акмеологического подхода в управление образовательным процессом в условиях стандартизации образования должны стать: информационно-просветительская работа по изучению и разъяснению требований новых образовательных стандартов, определение необходимых педагогических компетентностей посредством анализа требований ФГОС, а также с помощью выявления недостающих навыков у педагогов посредством диагностических мероприятий, практические семинары и деловые игры по развитию необходимых педагогических компетентностей, научно-исследовательская деятельность по разработке востребованных в работе педагогических технологий, научно-исследовательская деятельность по разработке диагностического инструментария, позволяющего определять соответствие образовательных результатов новым ФГОС ОО, научно организованный процесс управления профессиональным саморазвитием современного педагога (целеполагание, планирование, определение средств, рефлексия, самокоррекция, анализ), обмен опытом между педагогами или методическими объединениями на научной основе, обмен опытом между ОУ.

Сегодня совместно с сотрудниками кафедры управления образовательными системами МПГУ в нашем образовательном учреждении, пережившем уже второе объединение (опять со сменой руководства), вновь разрабатываются подходы к построению акмеологической образовательной среды. Суть этой работы – насыщение потребности педагогов в психологических, акмеологических, управленческих, методологических, технологических и валеологических знаниях, выявление у педагогов с помощью анкетирования трудностей в ведении урока, определение пробелов в умениях использовать современные образовательные технологии и методики работы, разработка нового инструментария, мобилизация творческой активности педагогов, их стремления к самосовершенствованию и многое другое.

Нам хочется подчеркнуть, что в современных условиях, в системе управления образовательным процессом школы важное место должны занимать: акмеологическое сопровождение деятельности педагогов, психическое здоровье педагогов и учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание развивающей, психологически безопасной и комфортной образовательной среды, непосредственно связанные с развитием направленности современного педагога к достижению своего акме. Для наших учителей это не просто слова, для наших учителей – это изученные и осмысленные категории, которые рефлексиируются педагогами в практической деятельности.

У МПГУ есть особая способность – излучать оптимизм, несмотря на трудности и изменчивость образовательной парадигмы, делать сложное – доступным, а доступное – простым алгоритмом, готовым к использованию на практике. Основатель Научной школы управления образовательными системами, Т.И. Шамова, несла своим ученикам веру в лучшее будущее педагогической науки, целеустремленность и оптимизм, работоспособность и практицизм, – теперь ученики Татьяны Ивановны транслируют все лучшее в педагогическую среду, обогащают систему образования современными

знаниями, технологиями, открытиями; формируют у учителей способность к саморазвитию, самореализации на основе научно-исследовательской и управленческой деятельности, а самое главное - добавляют уверенности в себе, ощущения готовности к действию, знания пути достижения педагогического результата.

Хочется сказать огромное спасибо Шкляровой О.А., Воровщикову С.Г., Болотовой Е.Л., Галеевой Н.Л., Винокуровой Н.К., Заславской О.Ю., Зубревой Т.Н., а также бывшему сотруднику МПГУ Ярулову А.А. и многим другим сотрудникам МПГУ за ту огромную методическую помощь, товарищескую поддержку и человеческое тепло и заботу, которые всегда помогают нашему коллективу сохранять достойный уровень педагогического мастерства в изменчивых условиях современного образования.

Введение нового стандарта общего образования качественно изменяет составляющую практического приложения научных знаний в планировании и организации педагогической деятельности, что делает ее управляемой, прогнозируемой, измеримой научными критериями. Работа педагога по профессиональному саморазвитию, рефлексии педагогической деятельности, научной организации собственного труда, таким образом, становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом школы и результаты этой работы являются достоянием всего педагогического коллектива. А знания и навыки работы по-новому, на научной основе, мы уверены, нам всегда предоставят сотрудники Кафедры управления образовательными системами МПГУ, которые, вслед за Т.И. Шамовой считают, что: «Основной целью образовательного процесса в школе является развитие каждого ученика. Мера этого развития выступает как мера оценки качества работы учителя, руководителя, школы в целом» [5].

1. Зазыкин В.Г. Краткий акмеологический словарь. <http://vocabulary.ru/dictionary/870/word/uslovija-akmeologicheskie>.

2. Модернизация системы отечественного образования: современные проблемы и эффективные управленческие решения: Сборник статей Четвертых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2012 г.). – М., 2012. – 580 с. // Рыбина Г.Л. Ценностно-целевой подход в работе с учителями. С. 403-404.

3. Научная школа педагогов «АКМЕ» / Вестник научной школы педагогов «АКМЕ» / Выпуск 3 (2009) / Разина Н. А. Акмеологический подход к развитию профессионализма современного педагога в инновационной образовательной среде средней школы.

3. Управление образованием: перспективы развития научной школы Т.И. Шамовой: Сборник статей Пятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2013 г.)/Отв. ред. С.Г. Воровщиков. – М., 2013. – 496 с. // Рыбина Г.Л. Акмеологический подход как средство управления качеством профессиональной деятельности современного педагога. С. 367-370(С.382-384).

4. Шамова Т.И. Избранное.- М., 2004 - 320с. (В цитате использован эпиграф).

5. Ярулов А.А. Критериально - ориентированная диагностика образовательного процесса в школе. – Красноярск, 2003.

Формирование поликультурной компетентности руководителей и специалистов системы дошкольного образования посредством организации методической сети

Дивакова Татьяна Александровна, методист Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», г. Минск, divakova@academy.edu.by,

Мельник Ольга Александровна, методист, аспирант Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», г. Минск, for_ms_melnik@mail.ru

Развитие поликультурного мира – уникальный, сложный, полный противоречий и наполненный социальными рисками процесс, затрагивающий все сферы жизни. Повышение уровня полиэтничности социальной среды оказывает влияние на пространство образования, в котором неизбежно возникает взаимодействие представителей различных этнических культур. Превращение образовательного учреждения в поликультурное образовательное пространство актуализирует проблему поликультурной компетентности.

Совершенствование поликультурной компетентности педагогов в современных условиях является актуальным и требует от методических служб всех уровней эффективной организации работы с педагогами.

Эффективность методической работы с педагогическими кадрами зависит от степени взаимодействия всех структур системы дошкольного образования. Координация деятельности учреждений образования республиканского, областного и районного уровней по методическому сопровождению учреждений дошкольного образования направлена на реализацию содержания учебной программы дошкольного образования, обеспечение качества дошкольного образования, предоставление педагогам возможности самореализации.

Взаимодействие методических структур разного уровня в рамках формирования поликультурной компетенции руководителей и специалистов системы дошкольного образования осуществляется по следующему алгоритму: выявление проблем в профессиональной деятельности и организация методического сопровождения педагогов по поликультурному воспитанию в учреждении дошкольного образования на основе изучения их запросов и потребностей; методическое сопровождение районными (городскими) учебно-методическими кабинетами и отделами (управлениями) образования, спорта и туризма деятельности руководителей и специалистов учреждений дошкольного образования; повышение профессиональной компетентности педагогических работников учреждений дошкольного образования по поликультурному воспитанию в рамках дошкольного образования на базе институтов развития образования, Академии последипломного образования.

Эффективному решению основных задач поликультурного воспитания будет способствовать согласование работы всех субъектов методического пространства и организация системного методического сопровождения на всех уровнях.

Для системной организации методической работы с педагогическими работниками учреждений дошкольного образования предлагаем *модель работы сети* методических формирований над общей темой. Для работы методических формирований в учебном году предлагается единая тема. Исходя из общей методической темы, определяются направления работы методических формирований, которые будут действовать в текущем учебном году. Работа каждого методического формирования планируется и реализуется в отдельности.

Работа в рамках единой методической темы обеспечит возможность повышения уровня поликультурной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования.

Выбор форм методической работы зависит от уровня профессионализма педагогов. Среди индивидуальных форм могут быть такие, как консультирование, посещение занятий, творческая мастерская, самообразование и др. Групповые формы могут быть представлены различными объединениями педагогов, созданными на добровольной основе.

Планирование работы каждой из организованных групп профессиональных объединений руководителей и специалистов системы дошкольного образования осуществляется с учетом общей темы, но разных ее аспектов.

Технологическая схема работы педагогов над общей темой

1. Планирование работы над темой (на заседании МО)
2. Изучение (актуализация знаний) теории вопроса
3. Изучение практики организации образовательного процесса в рамках рассматриваемого вопроса
4. Создание образовательного продукта в рамках темы
5. Обсуждение теории вопроса и презентация продукта (на заседании МО)
6. Коррекция продукта и деятельности (за рамками заседаний МО)
7. Презентация окончательного варианта образовательного продукта (последнее заседание МО)

В процессе работы над вопросами тем идет обмен мнениями не только между членами одного методического формирования, но и между членами других методических формирований руководителей и специалистов системы дошкольного образования.

Формы организации и проведения МО, формы работы в период между заседаниями МО, формы представления образовательного продукта выбираются в зависимости от темы, цели и задач конкретного заседания. Координирует работу МО методист, курирующий дошкольное образование в районе (городе), и руководитель МО.

При этом может происходить обмен мнениями по отдельным вопросам как между членами одного методического формирования, так и всех. При проведении совместных мероприятий (фестивалей, конференций, семинаров, круглых столов, др.) разработанные педагогами образовательные продукты по общей теме презентуются, обсуждаются, дорабатываются (при необходимости).

При достаточно большом количестве учреждений дошкольного образования в районе можно организовать деятельность нескольких кустовых методических объединений и творческую группу руководителей кустовых методических объединений.

Целесообразно организовывать деятельность различных методических формирований (составляющих методическую сеть района) для руководителей и специалистов системы дошкольного образования: *заведующих учреждений дошкольного образования; заместителей заведующих по основной деятельности; воспитателей дошкольного образования (может быть несколько по разным критериям); педагогов-психологов; учителей-дефектологов; музыкальных руководителей; руководителей физического воспитания; руководителей физического воспитания (бассейн) и др.*

Показатели оценки эффективности и результативности деятельности МО: целевая направленность деятельности на методическую тему и потребность ее решения на практике; ориентация содержания деятельности на профессиональные запросы участников МО; творческий подход к решению педагогических проблем; наличие и коллективная оценка результатов педагогического поиска; эффективность коллективного решения педагогических проблем и др. В рамках общей темы «Формирование поликультурной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования» предлагаем примерный план работы МО воспитателей дошкольного образования. Обращаем внимание на то, что руководитель МО района (города) может варьировать темы, а также предлагать для работы свои, являющиеся актуальными для района.

1. Ежкова Н.С., Филатова М.В. Поликультурное образование детей дошкольного возраста: аксиологический аспект. Тула: ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2011. 101 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2012 г. – Минск: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. – 400 с.
2. Котко, А.Н. Основы профессионального мастерства заместителя заведующего

дошкольным учреждением по основной деятельности/ А.Н. Котко, А.А.Гуз - Акад. Последиплом. Образования. – Мн.: АПО, 2005. – 380 с.

3. Санитарные нормы и правила «Требования для учреждений дошкольного образования» от 25.01.2013, № 8 / Пралеска. – 2013. – №4. – С.15.

4. Содержание и организация методической работы с педагогами в 2010/2011 учебном году / И.В. Богачева [и др.]. – Минск: АПО, 2010. – 172 с.

5. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 416 с.

Исследование профессионального стандарта педагогической деятельности как ресурса развития профессиональной компетентности педагога

Галева Арина Николаевна, магистрант кафедры управления образовательными системами ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: krylova.arina@gmail.com

В октябре 2013 года был принят Профессиональный стандарт педагога, описывающий требования к профессиональной деятельности педагога, должен быть воспринят как подробное описание требований к главному ресурсу, обеспечивающему качество реализации требований ФГОС. Профессиональный стандарт педагога (далее – Профстандарт) выполняет функцию документа, устанавливающего цели и содержание договорных отношений между государством и учителем.

Можно выделить задачи профессионального совершенствования, которые требуют от каждого педагога переосмысления и выработки новой личной профессиональной позиции, а также освоения новых знаний, профессиональных умений, новых ресурсов. Однако на сегодняшний день существует явное противоречие между необходимостью ресурсного обеспечения введения и реализации нового профессионального стандарта учителя и недостаточным уровнем такого обеспечения.

Это подтверждается проведенным пилотным исследованием в педагогических коллективах нескольких школ Москвы. Тест на понимание смысла терминов и понятий ФГОС и Профстандарта был составлен таким образом, что 11 из 14 вопросов проверяли не просто знание содержания понятий, но их деятельностный смысл. Самыми сложными для педагогов оказывались вопросы, требующие: выбора оптимального решения для проектирования и реализации индивидуальной педагогической помощи обучающемуся, выстраивания алгоритма управления проектированием изучения учебной темы, проектирования целей ученика и учителя, проектирования и использования системы критериального оценивания образовательных результатов в предметном обучении.

Самыми «западающими» являются знания учителей о внутренних ресурсах ученика, обеспечивающих его учебный успех, и представления о собственной профессиональной педагогической деятельности как управлении внешними ресурсами учебного успеха ученика. Эти результаты подтверждают выбор учителями терминов и понятий, лежащих в основе текстов ФГОС и Профстандарта, для обсуждения. Ниже представлены понятия и термины, «лидирующие» по востребованности для обсуждения учителями (опрошено 278 учителей московских школ):

1. Дидактический потенциал форм, видов и приемов учебной деятельности (251 чел. – 90,2%)
2. Критериальное оценивание качества образовательных результатов: критерии, показатели и уровневые дескрипторы/индикаторы (244 чел. – 87,7%)
3. Роль и ресурсы процесса научения в школьном образовании (239 чел. – 85,9%)
4. Урок как социальный проект (218 чел. – 78,4%)
5. Индивидуальная образовательная программа (215 чел. – 77,3%)
6. Внутренние и внешние ресурсы учебного успеха ученика (209 чел. – 75,1%)

7. Цели учения и цели преподавания (207 чел. – 74,4%)
8. Информационная карта урока (198 чел. – 71,2%)
9. Ресурсы учителя для развития личностных результатов в предметном обучении (195 чел. – 70,1%)
10. Управленческая компетентность учителя (181 чел. – 65,1%)

После обсуждения в педагогических коллективах были выделены две основные проблемы:

Проблема 1. Учителя очень редко осознают свою деятельность в системе «учитель – ученик» как управленческую или организационно-деятельностную, позиционируя себя как носителя и транслятора знаний.

Однако в дидактической системе управляемой подсистемой всегда является деятельность ученика – *учение*. При этом управляющая подсистема может быть различной, в зависимости от того, как отражены смысл и сущность управления образовательной системой «учитель – ученик» в двух дидактических моделях. В первой модели управления в обучении характерна позиция учителя как главного и единственного носителя информации и опыта, передаваемого в процессе обучения ученику. При этом успешная реализация такой модели может быть возможна только при отборе детей для обучения по специальным предметным программам и высокой степени их мотивации к учению. При этом учитель даже собственную компетентность использует и развивает преимущественно как предметно-методическую (но не предметно-методологическую, необходимую для целенаправленного выбора учителем ресурсов «от возможностей ученика»). Такая модель отражена в бессмысленной, на первый взгляд фразе: «Учитель учит ученика, ...а ученик в этот момент не учится».

Вторая дидактическая модель выстраивается по законам управления, которые определяют успех того, кто управляет, через успешность того, кем управляют. Такой учитель не только ориентируется на госзаказ, но и учитывает состояние управляемой системы, а ученик при этом становится истинным целеобразующим субъектом, не только как носитель конечного результата образовательной деятельности школы, фиксированного в «портрете выпускника — гражданина России», но и как носитель индивидуальности, определяющей качество взаимодействия ученика с внешними ресурсами. Только в последнем случае возможно возвращение субъектности ученика в учебной деятельности от почти полной зависимости от учителя в начальной школе к субъект-субъектному взаимодействию в старших классах по принципу «распределенной ответственности». Именно учение – системообразующий процесс в любой дидактической системе. Оно состоит из обучения (учение по программе) и научения. При этом научение является стихийным, прямым присвоением чужого опыта, без необходимости глубоко осмысливать увиденное. Ребенок в этом случае может и не осознавать, что он учится, когда слушает вместе с родителями классическую музыку, или когда видит, как учитель, на уроке рассказывающий о вреде курения, сам курит... Именно потому что существует такой механизм учения как научение, необходимо создавать и поддерживать такое качество образовательной среды, в котором отсутствуют противоречия между тем, чему учат взрослые, и тем, что они делают. В отличие от научения, обучение это организованная, или, как говорят теоретики, институализированная часть учения.

Концепция ФГОС И Профстандарта определяют учение как активную деятельность человека, в процессе которой пересекаются, накладываются, взаимодействуют процессы научения и обучения. При этом главными ресурсами повышения качества учения являются умения учителя «видеть» ученика как субъекта учения, осознавать его проблемы, и целенаправленно создавать развивающее образовательное пространство, позволяющее управлять процессами, поддерживающими каждый успех ребенка.

Проблема 2. Низкий уровень объема знаний учителя об ученике как субъекте учения.

Практическое отсутствие информационно-методических ресурсов, обеспечивающих рост уровня компетентности учителей в условиях введения Профстандарта учителя, вызвало необходимость проанализировать текст Профстандарта для представления его требований в системе непрерывного профессионального обучения.

Для решения этой задачи был произведен компетентностный анализ текста Профстандарта. На этапе выбора наиболее пригодной для поставленных целей системы компетенций педагога, были проанализированы более десяти систем компетенций с позиции реализации в них субъектности педагога, субъектно-субъектного взаимодействия в системе «учитель-ученик», деятельностного описания профессионализма. Были изучены следующие системы компетенций: Дж. Равена (1984), Н.В. Кузьминой (1990, 2001), Л.К. Марковой (1990 и 1996), Г.Э. Белицкой (1995), Совета Европы (1996), В.А. Кальней и С.Е. Шишова (1998), А.В. Хуторского (2002) и др.

Нашим задачам полностью отвечала структура компетентности, представленная в работах И.Я. Лернера, В.В. Краевского, А.В. Хуторского, где авторы представляют любую компетенцию как единство трех составляющих: когнитивной составляющей (наличие системы педагогических и специальных предметных знаний), операционально-технологической составляющей (владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения данному предмету), а также позиционно-ценностной, личностной составляющей (этические и социальные позиции и установки, черты личности специалиста). Такая структура позволяет целенаправленно проектировать различные формы деятельности для повышения уровня каждой составляющей: для роста знаний – лекции и обучающие семинары, для роста умений – деловые игры и тренинги, для роста личностной мотивации – изменения в содержании критериев оценивания качества работы учителя.

Рабочая совокупность профессиональных компетенций, определяющая направление роста профессионализма и, соответственно, содержание лекций, семинаров и других форм совершенствования учителя, выбранная для нашего исследования, была разработана на кафедре управления образовательными системами и успешно апробирована за последние 15 лет в школах Москвы и России. Эта совокупность компетенций хорошо себя зарекомендовала в использовании в школах и в качестве составной части внутришкольного мониторинга и в методической работе [1].

Для подробного анализа мы выбрали в Профстандарте требования раздела «3.1. Обучение. Воспитание. Развитие», характеризующие общие требования ко всем педагогам по обучению, воспитанию и развитию обучающихся. Каждое требование Профстандарта педагога мы соотнесли с содержанием компетенций из выбранной нами совокупности: предметно-методологической, коммуникативной, валеологической, психолого-педагогической, управленческой. Если требование относилось к двум компетенциям (например – «проектирование и реализация рабочих программ по предмету»), то эта позиция вносилась в список «Требования Профстандарта к управленческой компетентности педагога», и в список «Требования Профстандарта к предметно-методологической компетентности педагога».

Результаты проведенного анализа показали очевидное преобладание требований к владению учителем *управленческой компетенцией* (38 требований). На втором месте по количеству требований – *психолого-педагогическая компетенция* (33 требования). 28 требований предъявляет Профстандарт в этом разделе к *коммуникативной компетенции* педагога, 15 и 16 требований, соответственно, к *валеологической* и *предметно-методологической компетенциям*.

При анализе требований Профстандарта одновременно и по компетенциям и по функциям образовательной деятельности педагога было показано, что содержание

требований Профстандарта определяет психолого-педагогическую компетенцию учителя как обеспечивающую в большей степени такую функцию как развитие, а коммуникативную как обеспечивающую функцию воспитания. Интересно, что требования, описывающие управленческую деятельность, наиболее гармонично реализуют и обучение, и воспитание и развитие. Эти данные соответствуют концептуальным положениям научной школы Т.И. Шамовой о высоком дидактическом потенциале управления [2].

Более 300 учителей и членов управленческих команд школ Москвы участвовали в исследовании актуального уровня компетентности педагогов. Были использованы две технологии: самооценка и экспертная оценка уровня компетентности педагогов (с использованием описанной выше совокупности компетенций с подробными уровневыми дескрипторами [3]), а также тестирование и анкетирование респондентов. Данные самоанализа и экспертной оценки практически совпали, что говорит о том, что и учителя и завучи «говорят» на одном языке: средние значения уровня компетентности по самооценке учителей (8,14 баллов из 10) и по данным завучей (7,8 баллов) лежат на границе оптимального и допустимого уровня.

В контексте нашего исследования вызывает тревогу единодушное признание всеми респондентами низкого уровня управленческой и психолого-педагогической компетентности учителей. По нашему мнению сопоставление выявленных закономерностей в требованиях нового Профстандарта с проблемами в компетентности учителей, описанными выше, позволяет сделать два вывода.

Первый вывод – констатирующий: новый Профессиональный стандарт педагога требует от учителя в первую очередь те компетенции, которые в реальности являются самыми «западающими» – в сфере управления качеством системы «учитель-ученик» и в сфере знаний о внутренних ресурсах учения детей.

Второй вывод – конструктивный: требования Профстандарта должны быть положены в основу проектирования содержания и форм деятельности в системе непрерывного педагогического образования – от институтов и систем повышения квалификации до внутришкольных методических систем.

По нашему мнению, наиболее быстро и эффективно реализуемые ресурсы в решении описанных проблем имеют именно внутришкольные методические системы, для которых в настоящее время мы разрабатываем и апробируем дорожную карту введения требований Профстандарта.

1. Галеева Н.Л. Система компетенций учителя как инструмент управления качеством образования. Сборник: Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научн. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007. – С. 89-95

2. Шамова Т., Давыденко Т., Шибанова Г. Управление образовательными системами. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

Требования к профессиональной деятельности педагогов дошкольного отделения в аспекте реализации идей ФГОС

Щипкова Татьяна Юрьевна, директор ГБОУ СОШ № 1240, e-mail: shchipkova@mail.ru;

Веряскиная Лилия Анатольевна, руководитель дошкольного отделения ГБОУ СОШ № 1240, e-mail: veryaskina.liliya@mail.ru

Специалисты отмечают: современные дошкольники разучились играть. В практике мы наблюдаем, что нередко выпускник детского сада, как трехлетка, не может себя занять: у него отсутствует инициатива, не развито воображение, он совершенно не способен составить собственный план действий. Часто можно увидеть малышей с сотовыми телефонами или игровой приставкой, заботливо подsunутой родителями.

Пока родители одевают, чтоб забрать малыша из сада, он развлекается с телефоном. В очереди на прием к педиатру – планшет. Поездка в отпуск не мыслима без ноутбука для просмотра мультфильмов, игр. И в чемодан перед поездкой не положишь кубики, игрушечный автопарк, домик для кукол, а без такой весомой поддержки игра попросту не складывается [2,3].

И тогда родители слышат от своих детей фразу «мне скучно». Актуальной проблемой является необходимость вернуть детям детство и заполнить это время развивающими играми. ФГОС ДО предполагает активизацию приоритетных видов деятельности для детей – игра и общение.

Игра – одно из ключевых направлений. При этом стандарт исключает преждевременные занятия по подготовке к учебе в первом классе. Знакомство с многообразием окружающего мира должно вызывать у ребенка желание узнавать все больше, спрашивать и впитывать информацию. По мнению разработчиков стандартов, желание учиться должно стать основным результатом полученного дошкольного образования [3,4].

Мы согласны с позицией специалистов в области детства, что ребенок рождается не для того, чтоб за ним был присмотр и уход. Он рождается для того чтобы его любили! На ноябрьском съезде педагогов – дошкольников в Сочи «Детство: политика, методология и практика» академик РАО, доктор психологических наук Александр Асмолов, он же – руководитель группы разработчиков ФГОС ДО сказал: «Мы делали стандарт таким, чтобы дети, которые вырастают, я скажу страшные слова – потом не бросали своих родителей. При этом часто спрашивают: а как же эффективность и экономика? ... если ребенок вырастает через доверие к родителям, у него есть ответственность за родителей, то и пенсионная реформа в нашей стране пошла бы совершенно по-другому. Потому что мы бы не думали, куда устроить стариков. Потому что дети, которые с самого начала чувствовали заботу мамы и папы, и сами бы пеклись о родителях» [1].

Разработчики ФГОС ДО подчеркивают: «...не ребенок должен готовиться к школе, а школа должна готовиться к ребенку. Детство ради детства», а не для того, чтобы ребенок научился только счету, чтению и т.д. Иными словами, главная идея стандарта – поддержка развития ребенка».

Для того чтобы изменить педагогическую концепцию профессиональной деятельности в нашем коллективе была предпринята попытка конкретизировать требования к педагогическим работникам дошкольного отделения в соответствии ФГОС ДО и профессиональному стандарту Педагога. Было проведено анкетирование родителей (467 человек) с целью выявить уровень удовлетворенности деятельностью дошкольного отделения.

В частности были заданы такие вопросы:

1. Созданы ли в детском саду условия для психологического комфорта Вашего ребенка? Да - 100%.

2. Устраивает ли Вас работа воспитателей? Устраивает полностью - 100%.

3. Устраивает ли Вас работа педагогов-специалистов? Устраивает полностью - 84,5%, устраивает частично - 9,8%, не устраивает совсем - 5,6%.

4. Устраивает ли Вас работа охраны? Устраивает полностью - 100%.

5. Часто ли болел Ваш ребенок в течении прошлого года? Нет - 84,5%.

6. Изменилось ли здоровье Вашего ребенка за время посещения детского сада? Улучшилось - 81%, осталось таким же - 19%, ухудшилось - 0%.

7. Что является наиболее существенным при посещении дошкольного учреждения Вашим ребенком: отношение к ребенку педагогов - 84,5%, социализация ребенка в коллективе детей – 63,4%, квалификация сотрудников – 59,7, умение педагогов работать с инклюзией в группах – 34,2%.

По результатам анкетирования в дошкольном отделении, родители отметили, что им важнее всего дружелюбное отношение к ребенку, его психологический комфорт.

Учитывая пожелания родителей, требования к результатам ФГОС ДО и т.п. были определены следующие требования организации образовательного пространства в дошкольном отделении школы: дружелюбное отношение к ребенку; взаимодействие ребенка с коллективом; человеческие ресурсы; стрессоустойчивость педагогов; безопасность и охрана здоровья детей.

Обсуждение сложившейся в дошкольном образовании ситуации в педагогическом коллективе дошкольного отделения ГБОУ СОШ №1240 в начале 2014 года (с введением новых ФГОС ДО) дало положительные результаты в работе большинства педагогов.

Проблема «без игрового детства», когда игра в дошкольном образовании уступила приоритет учению, отразилась и на современном поколении родителей и педагогов – они разучились играть [2]. Мало того, они не желают этому учиться! Полагаем, что педагогам необходимо перестраивать свою деятельность так, чтобы технологии и методы игровой деятельности опять стали основными в дошкольном образовании и работали на развитие ребенка.

Особенностью является то, что педагоги активно привлекают родителей к таким мероприятиям как педагогическая гостиная «Речевые игры детей дошкольного возраста», организация семейной художественной студии, фотоконкурс «Растим здоровых детей», выставки совместных детско-родительских работ «Дары осени», «Новогодняя игрушка на елочку», выставка плакатов «Бережем планету вместе», вернисаж работ по страницам русских народных сказок, совместные детско-родительские досуги «Дорожная азбука», «Здоровый ребенок-в здоровой семье», «Мой папа самый сильный!», «Мама, папа, я - спортивная семья!», «Славься, Русь-Отчизна моя!», (к 23 февраля).

Высокий положительный результат показала совместная деятельность педагогов, родителей с привлечением детей, например, по конструированию нетрадиционного физкультурного оборудования

Родители воспитанников наших садов должны быть уверены, что детский сад – оазис раннего развития ребенка, ступень дошкольного образования нашего комплекса, территория воображения, площадка понимания друг друга.

У экспертов, с вступлением в силу дошкольных стандартов, появилась уникальная возможность посмотреть не только на то, сколько игрушек в группе на одного ребенка, а как этими игрушками пользуются дети. Воспитатель должен понимать, какие качества необходимо раскрыть в ребенке, чтобы научить его слушать взрослого, оказывать помощь другим детям, совместно обсуждать что-либо, уметь договариваться в игре. Воспитатель должен обладать грамотной речью, уметь работать с инклюзией, одаренным ребенком, с ребенком с повышенной двигательной активностью.

Важно вовлечь родителей в процесс развития детей. Такое взаимодействие тоже продиктовано ФГОС ДО. Методической службой дошкольного отделения разработано нормативно-правовое и методическое обеспечение дошкольного ФГОС. Главное условие перехода на стандарт – это кадры. Крылатым девизом стандарта должна быть фраза: «Развиваться, развиваться и еще раз развиваться!» Именно в этом главная идея стандарта.

Развиваться самим педагогам. Чтобы реализовать ФГОС, необходима особая подготовка. Педагог – дошкольник должен иметь специальное педагогическое образование, обладать широким спектром психологических знаний (возрастная психология, педагогическая психология, психология развития и пр.) На сегодняшний день на курсах повышения квалификации учатся 20% наших педагогов дошкольного отделения.

С февраля организуется следующий поток обучения ФГОС дошкольного образования еще 40 человек по направлениям. Созданы творческие группы по реализации ФГОС ДО в образовательный процесс.

Несмотря на то, что перед нами стоят сложные проблемы, мы считаем, что ФГОС дошкольного образования будет успешно внедрен в практику нашего дошкольного отделения общими усилиями администрации, педагогов и родителей – полноправных участников образовательного процесса, а к этому мы будем стремиться.

1. II Всероссийский съезд работников дошкольного образования: «Детство: политика, методология и практика». [электронный ресурс] Адрес доступа: See more at: <http://portal-nko.ru/nko/news/p/13920#sthash.t6uubJLj.dpuf>

2. Антонова Ю.А. Веселые игры и развлечения детей и родителей. – М: РИПОЛ классик «Дом 21 век», 2007. – 250с.

3. Белова С. Уроки воспитания для воспитателей. //Народное образование – 2004г. – № 3. – С. 102-109.

4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. [электронный ресурс] Адрес доступа: <http://835865104.r.edn.skyparkcdn.ru/wp-content/uploads/2014.pdf>

Новая система оплаты труда как морально-этический ресурс объединения педагогического коллектива

Пименов Александр Юрьевич, кандидат исторических наук, доцент Высшей школы экономики, заместитель директора ГБОУ СОШ № 2116, заслуженный учитель РФ, г. Москва, e-mail: dir975@gmail.com

Система стимулирования труда учителя должна быть выстроена через создание конкурентной среды, стройной системы материального стимулирования педагогов, направленной на дифференциацию оплаты труда. На наш взгляд, именно на эти цели направлена новая система оплаты труда (НСОТ) педагогов. Идея НСОТ понятна – стимулировать тех педагогов, которые более компетентны, креативны, творчески активны, ученики которых имеют более высокие результаты.

Но существует и другая точка зрения. Главный редактор журнала «Директор школы», д.п.н К. М. Ушаков утверждает: «Цель новой системы оплаты труда — создание конкурентной среды внутри школы. Я не считаю это полезным. Конкуренция была и раньше, но это была конкуренция за статус, уважение, признание. Существующая в школах конкуренция опиралась на внутренние мотивы человека. В рамках НСОТ внутренние мотивы заменяются внешними. Поддержка индивидуальных успехов исключает коллективные усилия (в среднесрочной перспективе). Происходит поляризация школьных коллективов, разделение на успешных и „неудачников“. При этом возможны следующие последствия: эти группы станут устойчивыми, вследствие чего произойдет нарушение благоприятной рабочей среды. „Неудачники“ не уходят из школы, со всеми вытекающими отсюда последствиями» [6].

Последнее время нередко приходится слышать от администраторов школ и учителей негативные отклики по поводу стоимости в определенное количество рублей пресловутых «плюсиков» за посещение семинара, совещания, победу в конкурсе, проведение открытых уроков, результаты тестирований и т. д., которые затем выливаются в рейтинги учителей. Здесь также уместно было бы задаться вопросом: насколько вообще уместно в педагогическом коллективе ранжировать учителей, каковы последствия этого шага для командной работы, о которой так много говорится с самых разнообразных трибун? В наиболее полном объеме такой подход (авторы называют его «блочно-рейтинговый»), по нашему мнению, представлен в «калининградском опыте» [1].

Выход из этой дилеммы почти 20 лет назад предложил сам К. М. Ушаков. «На сегодняшний день, — писал автор, — существуют две возможности способствовать решению кадровых проблем с помощью экономических рычагов. Первая — использование имеющихся принципов оплаты, но на более высоком уровне. (Под высоким уровнем мы имеем в виду такой, который педагог считает достойным своих усилий, образования и условий труда.) Иначе говоря, надо платить всем без исключения больше, а это рано или поздно уже само по себе позволит повысить престиж педагогической деятельности, создаст конкурентные ситуации и даст нам возможность отбирать наиболее профессиональные кадры [5].

То есть, если в государстве профессия учителя престижна не на словах, а на деле, учителя получают достойную зарплату, конкурс на учительскую профессию высокий и, соответственно, в школу попадают лучшие, то наличие конкурентной среды и не требуется. В школе уже работают ответственные люди с большой мотивацией, которые дорожат своим именем и репутацией.

Подходит ли этот путь нам? Увы, при нынешнем плачевном состоянии государственного бюджета он не является реальным и вряд ли станет таковым в ближайшие годы. Остается иной путь — дифференцированной оплаты труда, который позволит нам серьезно стимулировать наиболее ценную часть педагогического корпуса. Но такой путь является конфликтным по определению, таков уж врожденный порок данной системы оплаты труда. И конфликтность связана прежде всего с необходимостью и неизбежностью оценочной деятельности, которая, естественно, производится на основании некоторых критериев профессионализма, а заработная плата выплачивается в соответствии с результатами оценки. Именно этот путь является наиболее перспективным и фактически единственно возможным, так как более дешев и посилен для сегодняшнего бюджета.

Таким образом, если возникает необходимость выделить и поддержать лучших, это в свою очередь создает в образовательном учреждении конкурентную среду со всеми ее негативными и позитивными последствиями. Задача администрации школы во этом случае, на наш взгляд, состоит в том, чтобы найти такую управленческую схему применения дифференцированной системы оплаты труда, которая бы, с одной стороны, нивелировала угрозу нездоровой конкуренции в коллективе, а с другой стороны, создавала условия, когда применение стимулирующей части будет поддерживать стремление учителя к своему профессиональному росту, сотрудничеству с коллегами, а не просто к победе в борьбе за сумму баллов, которые должны отразиться на зарплате педагога.

Такую «сцепку» удалось осуществить при введении НСОТ в Центре образования № 975 г. Москвы посредством учреждения внутришкольной системы аттестации учителей на основе профессиональных уровней: «Учитель», «Учитель школы личностно ориентированного образования (ЛОО)», «Учитель-мастер ЛОО», «Учитель-методист ЛОО». При этом мы хотели уйти от «атомизации» в оценивании труда учителя и найти те индикаторы, которые бы позволили оценивать качество работы учителя не только по результатам, но и по процессу его деятельности, не дробя ее.

Вводя в школе систему оплаты по профессиональным уровням, администрация ставила перед собой следующие задачи: повысить качество преподавания учителя, изменить организационную культуру школы, включая ценностные представления учителей, их профессиональное поведение, организуя и поддерживая внутри школы дух командной работы (профессиональные сообщества). Безусловно, решение второй задачи дело крайне сложное и одними профессиональными уровнями здесь не обойтись, поэтому в школе реализуется подпрограмма «Профессиональная культура педагога школы ЛОО», которая охватывает различные другие направления работы с педагогами [3].

В ходе введения системы профессиональных уровней выявился еще один аспект необходимости работы в данном направлении. Эксперты в области образования отмечают одну важную, по нашему мнению, проблему: отсутствие в российской школе возможностей для карьерного роста учителя. Декан факультета менеджмента в сфере образования Московской высшей школы экономических и социальных наук Е. А. Ленская отмечает, что в связи с отсутствием у учителей карьерного роста, «кроме ухода в администрацию, мотивация учителей к повышению своей квалификации как специалиста - предметника крайне слаба» [2].

Прежде чем перейти от традиционной рейтинговой оценки деятельности учителя к профессиональным уровням, директору пришлось самому разработать уровни, предоставить возможность их первичной экспертной оценки администрацией и рабочей группой из учителей. После того как педагогический коллектив единогласно проголосовал за переход на использование стимулирующей части НСОТ через профессиональные уровни, совместная работа администрации и группы учителей по редакции требований, предъявляемых к профессиональным уровням, была продолжена. Из этих людей затем сложилась комиссия по присвоению профессиональных уровней, в которой поровну представлены администрация и учителя [4].

Администрацией школы было принято решение о проведении исследования, направленного на изучение ситуации, связанной с переходным периодом от одной системы стимулирования к другой. Цель исследования заключалась в изучении отношения учителей к новой модели распределения стимулирующей части оплаты труда в школе. 55% учителей поддерживали дифференцированную систему оплаты и лишь 14% относятся к ней отрицательно. Большинство педагогов (55%) считают, что профессиональные уровни имеют для них личностную значимость (отрицательное отношение высказали 17% учителей), а 45% отметили, что введение профессиональных уровней влияют на мотивацию работы педагога (31% учителей так не считают). По мнению автора эти данные указывают на наличие хорошего ресурса для продолжения работы по развитию внутришкольной системы повышения профессионального уровня учителей.

Вопрос доверия к внедряемой системе был важен, так как нередко многие важные решения в школах принимаются кулуарно директором или администрацией, прикрываясь при этом формальными решениями управляющих советов, трудовых коллективов и др. органов самоуправления (так, попытка организовать подобное исследование в других школах натолкнулась на нежелание участвовать в нем директоров школ). На вопрос «Участвовали ли вы в разработке критериев „Профессиональных уровней“?» практически 50% учителей нашей школы ответили утвердительно. Интересный факт, что 35% учителей не смогли обосновать причину своего неучастия, «скрывшись» в графе «прочие обстоятельства». Обсуждая этот вопрос в рабочей группе, мы пришли к мнению, что это, скорее всего, «бытовое нежелание» целого ряда учителей выходить за рамки своих обязанностей. 52% учителей заявили, что они доверяют процедуре присвоения профессиональных уровней (отрицательно высказались около 20% учителей), а 59% учителей считают, что работа комиссии по присвоению профессиональных уровней носит прозрачный характер (не согласны с данной позицией лишь 10% педагогов). При этом 59% учителей отметили, что в случае несогласия с решением комиссии по присвоению профессиональных уровней у них существует возможность отстаивать свою точку зрения. Очень важным фактом можно считать то, что 62% учителей заявили, что они согласны с присвоенным им профессиональным уровнем.

В то же время анализ выявил две позиции, которые не соответствовали моим ожиданиям как руководителя и автора идеи.

Первое. Большинство учителей (45%) считают, что ученики не могут оценивать их деятельность (38% поддерживают оценку учителя учащимися), а 59% учителей отка-

зали в этом праве и родителям. В условиях, когда на самых высоких уровнях говорится о необходимости открытости и подотчетности школ обществу, эти цифры указывают нам на одну из преград в этом процессе — позицию учителей, с которой нельзя не считаться и с которой необходимо работать. При этом 90% учителей считают, что объективную оценку их работе может дать администрация, и лишь 30% надеются на объективность своих коллег. Вот эта последняя цифра наиболее ярко свидетельствует об одной из самых главных точек развития любой организации — взаимном доверии, которого в нашей школе оказалось недостаточно. Предполагаю, что эта проблема не только нашей организации. И эти цифры нам указывают на свойственную нашей системе образования (и не только образования) вертикальную модель культуры взаимодействия, когда только мнение начальника является определяющим.

Второе. Как уже указывалось выше, при введении матрицы профессиональных уровней я надеялся, что они будут поддерживать процессы развития профессиональных сообществ и индивидуализации образования. Однако лишь 14% учителей ответили утвердительно на этот вопрос (при этом 70% оценили свой уровень участия в профессиональных сообществах как средний, а 52% учителей отметили, что редко оказывают профессиональную поддержку коллегам).

Оказались не совсем обоснованными мои надежды на роль профессиональных уровней в процессе совершенствования работы учителя по индивидуализации обучения (только 35% учителей считают, что введение профессиональных уровней стимулируют работу в данном направлении, хотя 52% учителей отмечают владение технологией лично ориентированного урока наиболее значимым критерием оценки). Большинство же указало, что введение уровней стимулирует педагога к самостоятельности и инициативности (66%), достижение педагогом высоких индивидуальных результатов в работе, и, что удивило, 45% учителей считают, что профессиональные уровни направлены на повышение эффективности исполнительской деятельности педагога (в этом блоке можно было выбрать три варианта ответов).

Таким образом, выявились различия между целевыми установками директора и мнением учителей. На педагогическом совете учителям была предоставлена возможность поработать с результатами исследования, задать вопросы и высказать свое мнение. Затем мы провели закрытый экспресс-опрос. Учителям были розданы листочки с одним единственным, но крайне важным вопросом: «Считаете ли Вы, что система по присвоению профессиональных уровней создает условия для профессионального роста педагогов?» 75% учителей ответили: «Да». И это, наверное, главный результат сложной и несомненно, нуждающейся в продолжении работы по использованию НСОТ как ресурса роста профессионализма учителя и развития морально-этического ресурса коллектива.

1. Белякова В.Н., Шеленкова Н. Ю. Модель стимулирующих выплат// «Директор школы». — 2008 — № 8.

2. Ленская Е. А. Новая модель повышения квалификации учителя - предметника. Сб. Тенденции развития образования. Разные, но равные. Как преодолеть разрыв в доступе к качественному образованию. Материалы IX Международной научно-практической конференции (Москва, 17–18.02.2012). —М. 2013

3. Пименов А. Ю. «Кадры решают все!» //«Практика административной работы». — 2010. — № 7.

4. Пименов А. Ю. Качество образования: внутришкольная система оценки. «Директор школы». — 2012. — № 8

5. Ушаков К. М. Реальнее и дешевле. Концепция дифференцированной оплаты труда педагогов // «Директор школы». —1993 — № 1, с. 2.

6. Ушаков К.М. «Прибавки к заработной плате не решат проблемы качества образования» <http://pedsovet.org/content/view/14290/>).

Профессиональный рост педагога как условие реализации ФГОС общего образования

Козлова Галина Алексеевна, зам. директора по УВР, **Андропова Диана Вячеславовна**, зав. кафедры естественно-математических наук, учитель физики, **НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон»**, г. Москва, e-mail: mail@samson-corp.ru

Успешная реализация новых стандартов в образовательном учреждении определяется не только уровнем квалификации учителей, но и их непрерывным профессиональным развитием. Впервые во ФГОС общего образования в отдельную категорию выделены требования к уровню квалификации педагогических работников образовательного учреждения и непрерывности их профессионального развития. С 1 января 2015 года вступил в силу Приказ Министерства труда и соцзащиты РФ №544Н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)” от 18.10.13г. Он устанавливает единые требования к содержанию и качеству профессиональной деятельности педагога, дает новый импульс к его развитию и призван повысить мотивацию учителя к своему труду и качеству образования.

Как говорил К.Д. Ушинский, «в деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». Профессиональное развитие педагога осуществляется через систему методической работы, которая включает в себя разнообразные формы. Методическая работа в НОЧУ СОШ «Самсон» нацелена на создание условий для многоуровневой системы непрерывного педагогического образования, организации и осуществления повышения квалификации педагогов, а также способствует активизации творчества, внедрению новых педагогических идей. Развитию инновационного поля в школе служат все звенья методической работы: педсоветы, методсоветы, научно-практические семинары, творческие группы учителей, предметные и межпредметные кафедры, временные творческие коллективы и т.д. В школе разработана и внедрена учебно-методическая карта педагога, благодаря которой учитель проектирует индивидуальный план своей работы на учебный год.

Для достижения метапредметных результатов учителю уже не достаточно знаний только своего предмета. Ему необходимо тесно сотрудничать с коллегами, работающими в других областях знаний. Поэтому в школе “Самсон” предметные кафедры были преобразованы в межпредметные. Например, кафедра естественно-математических наук объединила учителей математики, физики, химии, биологии, географии, информатики. Учитель физики ведет образовательный процесс не только в области своего предмета, но и в области математики, информатики, химии и т.д. Он также участвует в межпредметных проектах, требующих компетентности во всех областях естественно-математических наук.

В условиях стандартизации принципиальным и обязательным требованием к деятельности кафедры является ведение всеми преподавателями спланированной научно-исследовательской работы. Кафедра работает как творческий коллектив, внедряющий новые методики и технологии, разрабатывающий рабочие программы, организационные механизмы для всех типов классов школы, учитывая при этом федеральный и школьный компоненты содержания образования, индивидуальные особенности детей. Результаты интересных находок педагогов кафедры находят отражение в научно-практических семинарах, круглых столах, педагогических чтениях, мастер-классах, творческих отчетах учителей. В процессе работы над единой методической темой школы педагоги разрабатывают материалы, которые публикуются в методических сборниках. На базе кафедр создаются временные творческие коллективы, которые методом “мозгового штурма” определяют цели, формируют пакеты инициативных

предложений и идей, в процессе которых рождаются документы, положения, программы, материалы для педсоветов и т.д. По окончании “мозгового штурма” участники временного творческого коллектива добровольно берут на себя ответственность за реализацию совместно разработанных идей. Таким образом, педагоги, включаясь в творческий процесс, участвуют в школьном самоуправлении. В работе кафедры определенное место занимает организация внеурочной деятельности учащихся. Ежегодно в школе “Самсон” проводятся “Дни наук”, в подготовке и проведении которых педагоги раскрывают свой творческий потенциал.

В современном мире наблюдается развитие информатизации всех процессов. Все вокруг нас, в том числе и школа, и процесс образования становятся цифровыми. В профессиональном стандарте указана оптимальная модель достижения педагогом ИКТ-компетентности, которая обеспечивается сочетанием следующих факторов: введением ФГОСов, наличием достаточной материально-технической базы, принятием локальных нормативных актов о работе коллектива образовательного учреждения в информационной среде и повышением квалификации педагогов. Указанная модель успешно реализуется в школе “Самсон”. В каждом кабинете имеется современное техническое оборудование: компьютер, принтер, проектор, интерактивная доска, подключен интернет. В школе введены электронные журналы и электронные дневники. Проводятся дистанционные занятия с учащимися. Педагоги используют компьютеры для подготовки материалов к занятиям, пользуются Скайпом, электронной почтой для работы с учащимися, коллегами и родителями. Дают задание учащимся по поиску информации в Интернете. Учитель физики, благодаря электронным ресурсам, проводит постановку эксперимента в виртуальных лабораториях своего предмета, получает числовые данные с помощью автоматического считывания с цифровых измерительных устройств и обрабатывает их с помощью инструментов компьютерной статистики и визуализации. Для повышения ИКТ-компетентности педагогов проведены инструктивно-методические совещания «Роль информационных технологий в обучении», «Использование возможностей ИКТ на учебных занятиях», педагогический совет «Информационные технологии как средство реализации ресурсного подхода в образовательном процессе», создана творческая группа учителей «Информационные технологии в образовательном процессе». Таким образом, в школе «Самсон» создано информационно-методическое пространство, способствующее инновационной и экспериментальной работе каждого педагога.

Новой формой методической работы современного педагога является сайт учителя. Преподаватель, имеющий свой сайт, обладает высоким профессиональным уровнем. Сайт – это целостный информационный ресурс, и безусловно, на его создание требуется огромное количество времени, сил, а главное знаний и умений. Для его создания учителю необходимо определить цели, подобрать материал, придумать оформление и саму работу сайта, его интерактивность и т.д. На своем сайте учитель может разместить учебный материал, тестовые задания, варианты самостоятельных и контрольных работ, экзаменационные материалы, домашние задания с рекомендациями, любую информацию для коллег, учащихся и родителей. Цели у сайта могут быть различными: повышение уровня образования своих учеников, достижение максимальных результатов их развития; распространение своего опыта, своих разработок; поиск единомышленников; обмен профессиональным опытом с коллегами и многое другое. Поэтому сайт учителя является ярким примером саморазвития современного педагога, характеристиками деятельности которого становятся готовность к переменам, мобильность, ответственность, индивидуальность, самостоятельность в принятии решений и самоутверждение в различных сферах.

Для реализации ФГОСов общего образования необходим учитель с новым мышлением, умеющий самостоятельно проектировать профессиональный рост на основе

самоанализа своей деятельности и со сформированной мотивацией на самосовершенствование.

Развитие профессиональной компетентности педагогов во взаимодействии с современной многопоколенной семьей

Кондрашова Виктория Олеговна, заместитель декана факультета профессионального развития специалистов образования, Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», г. Минск, Республика Беларусь, e-mail: vkondrashova@tut.by

Повышение профессиональной компетентности педагога является средством реализации непрерывного образования взрослых, столь актуального на современном этапе развития общества. Чаще всего развитие профессиональной компетентности педагогов – это самообразование, стажировки, участие в научно-практических конференциях, научная деятельность. Педагоги имеют возможность участия в семинарах, круглых столах, встречах-дискуссиях в процессе повышения квалификации с целью приобретения компетенций, необходимых для профессиональной деятельности и взаимодействия с различными социальными структурами.

В Республике Беларусь содержание образовательной политики государства в области взаимодействия различных социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения находит отражение в нормативных правовых документах. Оно реализуется на уровне всех субъектов взаимодействия: семьи, учреждений образования, социальных структур. Основные стратегии образовательной политики отражены в Кодексе Республики Беларусь об образовании в отношении семьи и детей. В Республике Беларусь вопросы, связанные с развитием института семьи, сохранением традиций семейного воспитания, формированием системы духовно-нравственных ценностей, относятся к приоритетным, что находит отражение в вышеуказанном документе [1]. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании участниками образовательного процесса являются педагоги, родители, дети. В данном документе говорится и о компетенциях всех участников образовательного процесса. Взаимодействие «учреждение образования – семья – социум» строится на основе позиций педагогов и родителей.

Характеристики современной семьи, как субъекта взаимодействия, весьма разнообразны: нормальная полная нуклеарная семья; многодетная; неполная; опекунская; семья, имеющая в своем составе хронически больных или инвалидов; семья, находящаяся в социально опасном положении; социально неблагополучная семья. Сегодня все чаще мы говорим о многопоколенной или мультипоколенной семье. Под многопоколенной традиционно понимается тип семьи, в которой живут вместе три, и более поколений, связанных общим хозяйством [2]. Современная **многопоколенная семья** характеризуется наличием членов семьи разного поколения. Это, как правило, папа, мама, дети, бабушка, дедушка, прабабушка, прадедушка. В современном обществе целесообразно говорить о многопоколенных семейных взаимоотношениях. Старшее поколение передает накопленный жизненный и исторический опыт младшему поколению, передаются и сохраняются семейные ценности, нормы, идеалы и традиции семьи. Современная многопоколенная семья базируется на таких ценностях, как взаимная любовь супругов, любовь к детям, уважение и чувство долга каждого члена семьи к другому, интеллектуальное и нравственно-духовное взаимообогащение членов семьи, любовь и уважение к старшему поколению, семейные традиции, преемственность поколений [2].

Актуальность взаимодействия с многопоколенной семьей объясняется наличием проблемы. В современном обществе существует межпоколенный барьер – разница во взглядах поколений, в семейных ценностях и нормах, которые сформированы в раз-

ные исторические эпохи. Прародители (бабушки и дедушки), имея большой социальный опыт, могут его передавать из поколения в поколение. Однако молодое поколение не всегда хочет и может принимать этот опыт. Накопленный опыт не всегда оценивается промежуточным поколением (детьми, молодыми родителями), и тем более внуками. Таким образом, к данной проблеме проявляют интерес учреждения образования республики. Все это обуславливает идею взаимодействия педагогов с такими семьями. Для реализации такого рода деятельности предполагается взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. С семьей и с каждым ребенком в образовательном учреждении работает широкий круг различных специалистов.

Деятельность в сотрудничестве обеспечивает процесс влияния людей друг на друга, рождает взаимосвязи, отношения, общение, совместные переживания. Именно в процессе взаимодействия и возможно создать и реализовать поставленные задачи. С целью реализации плана мероприятий по данной проблеме возможно использование различных активных форм и методов работы с многопоколенной семьей. Это создание семейных мини-проектов и мега-проектов «Генеалогическое древо семьи», «Путешествие в прошлое и будущее семьи». Оформление творческих сочинений родителей и прародителей о своих детях «Наш ребенок», «Наш любимый внук или внучка». Актуально составление мультимедиа-книги «Ценности моей семьи». Интересными и содержательными являются занятия в форме обсуждения-рассуждения взрослыми и детьми философских тем «Любовь», «Дружба», «Взаимопонимание», «Забота», «Мудрость» и т.д. Проведение обучающих психологических тренингов для взрослых «Общаться с ребенком как?», релаксационных упражнений и тренингов с использованием музыкотерапии. Проведение часа сердечного общения. Разработка виртуальных экскурсий и прогулок «Дети и прародители», а также создание мультимедиа-презентаций семейных праздников и традиций на основе фотографий из семейного архива. Все это объединяет педагогов, детей, их родителей и прародителей в диалоговом взаимодействии, где обеспечивается равенство позиций партнеров, уважение друг к другу, уважительное отношение к мнению другого, искренность во мнениях [2].

Деятельность педагогов в таком направлении может способствовать решению следующих психолого-педагогических задач: изучение семейных ценностей многопоколенных семей; формирование у подрастающего поколения семейных ценностей, таких как любовь, чувство долга, взаимопомощь, взаимопонимание, уважение к старшему поколению, почитание семейных традиций и обычаев, преемственность поколений и др.; активизация совместной деятельности педагогов, детей, их родителей и прародителей на основе сотрудничества; повышение уровня самообразования и профессиональной компетентности педагогов.

Современная многопоколенная семья существенно отличается от семьи прошлых десятилетий не только экономическими параметрами, но и социально-культурными, технико-гигиеническими, эмоционально-психологическими, морально-нравственными параметрами. Однако все равно возвращается к ценностям, которые всегда были характерными для нашего менталитета. Это – значимость душевной гармонии, спокойная совесть, забота о ближнем, уважение старшего поколения, доброта, справедливость, сочувствие, сопереживание, такт, деликатность, доверие, душевность, щедрость и др.

Духовные ценности всегда выступали в качестве идеала, к которому стремились лучшие представители человечества. Становление человека предполагает не только развитие его умственных возможностей, но и усвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу его культуры.

Учреждение образования и семья – это разные социальные институты, существенно отличающиеся друг от друга. Вместе с тем, в процессе реализации мероприятий, которыми охвачены все субъекты взаимодействия «семья – учреждение образования –

социум» целенаправленно и комплексно решаются задачи как семейной, так и образовательной политики государства. Сохраняется принцип личностно-ориентированной педагогики и личностно-деятельностного подхода психологии, что позволяет субъектам образовательного процесса достичь взаимопонимания, взаимоуважения, консенсуса, равноправного диалога. Все это позволяет свободно проявить себя и глубже узнать друг друга.

1. Зданович, В.М. Основные стратегии Кодекса об образовании республики Беларусь в отношении семьи и детей / В.М. Зданович // Реализация стратегий в отношении семьи и детей: материалы Междунар. конф., 7–8 апр. 2011 г., Минск, Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь; Белорус. гос. ун-т, Центр перспектив. Детства; редкол.: С.Н. Бурова [и др.]; под общ. ред. А.П. Моровой. – Минск: Изд. центр БГУ, 2011. – С. 14–18.

2. Кондрашова, В.О. Формирование семейных ценностей у детей дошкольного возраста / В.О. Кондрашова // Кіраванне у адукацыі. – 2012. – № 11. – С. 67–72.

3. Кондрашова, В.О. Характеристика семейных ценностей современной многопоколенной семьи / В.О. Кондрашова // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 10 / рэдкал.: А.П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2012. – С. 213–222.

О системе внутришкольного повышения квалификации педагогов в условиях образовательного комплекса

Рощина Наталья Леонидовна, к.п.н, руководитель структурного подразделения ГБОУ «Гимназия № 1567», г. Москва, e-mail: roschinan67@mail.ru,

Педагоги не могут успешно кого-то учить, если в это же время усердно не учатся сами. Али Апишерони

Развитие профессиональной компетентности педагогических работников является одним из необходимых условий подготовки к работе в условиях введения профессионального стандарта педагога. Современный педагог должен быть готов к продуктивному сотрудничеству с коллегами, учениками и родителями, к трансляции собственного передового педагогического опыта, к овладению новыми педагогическими и информационными технологиями, способностью к постоянному профессиональному росту.

В условиях создания образовательных комплексов создание внутришкольной системы повышения квалификации педагогических работников представляется особенно актуальным, поскольку предполагает не только повышение уровня профессиональной компетентности учителей, но и других педагогических работников (в том числе воспитателей дошкольных отделений, педагогических работников психолого-социально-логопедической службы, педагогов дополнительного образования, членов команды школьных управленцев). Внутришкольная система повышения квалификации педагогических работников образовательного комплекса должна быть ориентирована на реализацию требований профессионального стандарта педагога, специфику образовательного учреждения и конкретные профессиональные потребности педагогов, повышение профессиональной компетентности педагогических работников и реализации их личностных качеств.

На основе проведенного анализа методической работы образовательного комплекса нами были выделены наиболее востребованные виды и формы внутришкольного повышения квалификации педагогических работников.

Среди педагогических работников образовательного комплекса был проведен опрос, целью которого было выяснить, какие виды и формы повышения квалификации являются для них наиболее востребованными.

Результаты опроса позволяют сделать следующие выводы.

1. Наиболее востребованной является индивидуальное повышение квалификации (94% педагогов). Педагоги занимаются самообразованием, обучаются на дистанционных курсах, обмениваются опытом через профессиональные Интернет-сообщества.

2. Наименее востребованы коллективное повышение квалификации и телекоммуникационный проект (26% и 12% соответственно). Это связано, прежде всего, с тем, что педагогический коллектив образовательного комплекса находится в стадии формирования, не определены общие методические темы, представляющие профессиональный интерес для всех членов коллектива. Также нет достаточной информированности о том, что такое телекоммуникационный проект, и какие перспективы для профессионального развития педагогов он дает.

На основе анализа результатов проведенного опроса были сформулированы и приняты следующие рекомендации:

1. Необходимо сформулировать единую методическую тему образовательного комплекса.

2. На основании единой методической темы разработать программу коллективного повышения квалификации всех педагогических работников образовательного комплекса.

3. Ознакомить педагогических работников комплекса с альтернативными видами повышения квалификации (в том числе с телекоммуникационным проектом).

4. Шире использовать коллективные формы повышения квалификации педагогов (тематические педсоветы, научно-практические конференции, проведение курсов повышения квалификации в формате внутришкольных занятий).

Для оценки эффективности внутришкольной системы повышения квалификации педагогических работников образовательного комплекса и составления перспективной программы работы с педагогическими кадрами нами был проведен мониторинг сформированности профессиональной компетентности педагогов, в ходе которого участники имели возможность оценить актуальный уровень развития ценностно-смысловой, учебно-познавательной, коммуникативной и ИКТ-компетенций (предложенные А. В. Пашкевичем методика, подробные показатели и уровневые дескрипторы для оценки и самооценки [1, с. 156] были нами адаптированы для всех видов повышения квалификации, а также была доработана методика оценки).

Результаты проведенного мониторинга позволяют сделать следующие выводы:

1. В целом уровень развития профессиональных компетенций членов МО естественно-математического цикла определяется самими учителями на низком уровне ($N = 1,25$). Это связано с тем, что педагогический коллектив находится в стадии формирования.

2. Двое учителей МО (А. и Г.) – молодые специалисты, двое (Б. и В.) – педагоги старше 60 лет (поэтому у них определенные трудности, связанные с некоторыми современными профессиональными требованиями к уровню квалификации).

Приведенные выше данные определили основные направления деятельности, сформулировать рекомендации:

1. Для повышения уровня профессиональных компетенций учителей В. и Г. нам представляется необходимым назначить наставников, а также использовать такую форму группового повышения квалификации, как Школа молодого учителя.

2. Для педагогов А., Б., В., Г., имеющих низкий уровень ИКТ-компетенций, необходимы индивидуальные консультации, а также групповое повышение квалификации в области компьютерной грамотности.

3. Для повышения уровня коммуникативной компетенции всех педагогов МО необходимо провести серию тренингов, подготовленную председателем МО, заместителем директора по УМР совместно с педагогом – психологом.

4. Провести повторное микроисследование по данной методике для оценки влияния проведенных мероприятий на динамику развития профессиональных компетенций педагогов.

Ожидаемый результат целенаправленной работы в системе внутришкольного повышения квалификации педагогов в условиях становления образовательного комплекса это создание ценного педагогического опыта, повышение уровня квалификации педагогов, эмоциональное переживание смысла общей деятельности, включенности каждого в контекст жизнедеятельности коллектива.

Важным результатом обучения педагогов на рабочем месте является создание команды единомышленников, способных к реализации требований профессионального стандарта педагога, улучшение отношений в коллективе, повышение информированности членов коллектива о работе своих коллег. На этапе становления новой организации такой результат обеспечивает один из важнейших ресурсов качества социально-культурных систем – морально-этический ресурс как единое понимание миссии школы, согласованность профессионально-нравственных позиций, норм общения и поведения участников социально-культурной деятельности, основанных на совпадении их интересов и договорных отношениях.

1. Пашкевич А. В. Компетентный подход как технология реализации ФГОС в образовательном процессе современной школы : монография / А. В. Пашкевич. – Волгоград : Учитель, 2014. – 414 с.

Формирование поликультурной компетенции педагога в условиях модернизации образования

Мельник Ольга Александровна, аспирант Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования», e-mail: for_ms_melnik@mail.ru

Подготовка подрастающего поколения к жизни в поликультурном социуме объявлена приоритетной задачей в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы, представительных научных форумов, посвященных проблемам развития образования в XXI веке. Международным сообществом разработана новая образовательная стратегия – поликультурное образование, основная цель которой состоит в формировании человека, обладающего поликультурными компетенциями, включающими в себя развитое чувство понимания и уважения других культур, умение жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий. В процессе обучения и воспитания важно формировать у молодого поколения представление о многомерности мира, равноценности всех культур.

Подготовка граждан к существованию в поликультурном обществе – проблема непреходящая, обусловленная не только национальным и религиозным составом того или иного общества, но и более глубокими, социально-психологическими особенностями человека.

Практическое осуществление поликультурного образования невозможно без разработки программы подготовки педагога к профессиональной деятельности в поликультурной среде, которая бы охватывала все аспекты учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения. Целевым ориентиром при разработке такой программы выступает профессиональная компетентность преподавателя.

В связи с этим особую актуальность приобретает формирование поликультурной компетентности у педагогов. Данный процесс, включает два взаимосвязанных аспекта: подготовку педагогов к жизнедеятельности в поликультурном обществе и их педагогическую подготовку к осуществлению образовательного процесса с опорой на идеи поликультурного образования.

Однако, для педагога данное качество имеет и профессиональное значение. Как справедливо отмечает Г.Д. Дмитриев, именно будущим учителям особенно важно

«уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [2, с.116]. Поэтому содержание поликультурной компетентности педагога должно быть шире, чем у иных граждан: специалисты данной сферы должны не только уметь жить в поликультурной среде, взаимодействовать с ее представителями, но и быть активными «проводниками» идей культурного плюрализма, осуществлять поликультурное воспитание учащихся.

Под *поликультурной компетенцией педагога* понимается совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем интеллектуальных знаний, профессионально-педагогических умений и навыков, позволяющих осуществлять учебно-воспитательную деятельность в ракурсе поликультурного образования.

Профессиональное содержание поликультурной компетентности педагога связано с такими аспектами, как: осознание поликультурных особенностей профессионального окружения, в том числе, ученического коллектива, связанных с национально-религиозной, возрастной, гендерной и иной принадлежностью, уважительное отношение к ним; умение действовать сообразно культурным особенностям субъектов педагогической деятельности, сохраняя при этом собственную культурную идентичность; способность организовать конструктивное межкультурное взаимодействие в коллективе и использовать межкультурные различия для обогащения личного культурного опыта субъектов взаимодействия; знание и учет психологических особенностей восприятия и поведения личности, обусловленных ее культурной принадлежностью; способность обеспечивать поликультурную направленность учебно-воспитательного процесса, прогнозировать, предупреждать и разрешать межкультурные конфликты в коллективе [4].

Исходя из всего сказанного, можно определить *поликультурную компетентность педагога* как интегративное личностно-профессиональное качество, обуславливающее его способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся [6].

Данное качество предметно описывается через профессиональное и общесоциальное содержание, структурно – как совокупность когнитивного (знания и теоретические умения), мотивационно-ценностного (ценности, отношения, установки) и деятельностно-поведенческого (навыки общения, поведения и деятельности) компонентов. Содержание компонентов нами выделено на основе анализа сущности поликультурности и поликультурной компетентности, содержания межкультурного общения и поликультурного образования, отраженных в исследованиях Е.А. Нечаевой, Т.Б. Менской, И.В. Васютенковой, А.Г. Бермуса, Е.М. Щегловой, С.М. Федюниной, Г.Д. Дмитриева, Т.Ю. Гурьяновой, а также в материалах ЮНЕСКО.

Табл. 1. Поликультурная компетентность педагога

Структурные компоненты	Общесоциальный компонент	Профессиональный компонент
Когнитивный	Знания в области сущности культуры, разнообразия и особенностей субкультур, их соотношения и динамики,	Знания в области возрастных, гендерных, национально-религиозных, профессиональных культурных особенностей субъектов педагогического взаимодействия; умение определять поликультурные характеристики субъектов профес-

	особенностей и закономерностей межкультурной коммуникации, культурной толерантности и интолерантности, культурной идентичности и поликультурной сущности человека. Умение строить межличностные отношения в поликультурном коллективе с учетом культурных особенностей участников взаимодействия.	сиональной деятельности, ученического коллектива. Психологические знания в области педагогического общения и факторов его эффективности с учетом поликультурного состава учащихся. Знания в области причин возникновения межкультурных конфликтов и умения их диагностировать, предупреждать и разрешать. Знания в области особенностей мировосприятия и доминирующих интересов, характерных для учащихся определенного пола и возраста, для представителей разных этносов и субкультур. Знания в области основ поликультурного воспитания учащихся, конструктивно-методические умения по отбору и реализации поликультурного содержания образования, умение организовать межкультурное взаимодействие учащихся, формировать их толерантное отношение к существующим культурным различиям.
Мотивационно-ценностный	Признание ценности культурной самобытности и индивидуальной неповторимости человека, уникальности и равноценности разных культур и субкультур. Культурный плюрализм и толерантное отношение к культурной самобытности личности. Интерес к представителям иных культур и направленность на конструктивное взаимодействие с ними. Желание предупредить и преодолеть возникающие межкультурные противоречия, отсутствие негативных стереотипов в восприятии иных культур.	Ценностное отношение к учащимся как носителям культурной самобытности, к поликультурности профессионального окружения, восприятие поликультурности как фактора взаимообогащения личностного культурного опыта. Интерес к особенностям мировосприятия представителей иных культур, направленность на их анализ и рефлексию собственных чувств и отношений. Стремление к достижению эффективного сотрудничества с коллегами, учащимися и их родителями как представителями другой культуры, потребность в общении с «иными». Стремление к оказанию действенной помощи учащимся в проблемных ситуациях, связанных с межкультурными различиями в коллективе.
Деятельностно-поведенческий	Участие в межкультурном общении (стихийном и организованном), в культурном обмене. Пресечение фактов нетерпимости к культурным особенностям, проявлений ксенофобии, шовинизма. Отстаивание идей равенства и достоинства всех культур, права каждого народа и каждого культурного сообщества утверждать и	Участие в обмене педагогическим опытом с коллегами, имеющими разный опыт работы, придерживающимися разных педагогических концепций, реализующими разные методики и технологии обучения и воспитания. Организация конструктивных взаимоотношений, сотрудничества с родителями учащихся с учетом их национальной, возрастной, гендерной, статусной, профессиональной принадлежности. Учет и использование культурного опыта и культурной самобытности учащихся при конструировании содержания образования. Обеспечение эффективных (заинтересованных и доброжелательных) отношений в поликультурном ученическом кол-

	сохранять свою культурную самобытность, содействие обеспечению её уважения.	лективе. Осуществление поликультурного воспитания учащихся.
--	---	---

Очевидно, что общесоциальное содержание поликультурной компетентности педагога можно рассматривать как фундамент развития профессиональной составляющей данного качества. Профессиональный аспект представляет собой своего рода экстраполяцию общесоциального содержания в контекст профессиональной деятельности. Исходя из этого нам представляется логичной следующая иерархическая целевая последовательность процесса формирования поликультурной компетентности педагогов: от освоения общесоциального содержания межкультурных взаимодействий до экстраполяции этого содержания в коммуникативную сферу профессиональной деятельности и, далее, к подготовке педагогов осуществлению поликультурного воспитания учащихся. Полноценное освоение педагогами всей совокупности общесоциальных и профессионально-ориентированных поликультурных знаний и умений, ценностей и мотивов поведения, стратегий поведения и деятельности будет свидетельствовать о сформированности у них поликультурной компетентности.

Выделение в структуре профессиональной компетентности педагога поликультурной компетенции позволяет определить основные принципы профессионально-педагогической деятельности педагога в поликультурной среде. На наш взгляд к ним можно отнести следующие принципы: гуманизации, который означает признание человеческой личности как основной ценности мировой цивилизации, ее прав на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей независимо от расовой, этнической и культурной принадлежности; диалога культур, означающий отказ от европоцентричности образования и переход к полицентрической модели образования, которая предполагает отражение в содержании преподаваемых дисциплин культурного многообразия мира, процесса взаимообогащения культур; культуросообразности, который предполагает осуществление гражданского воспитания и обеспечивает гармонический синтез гражданских и этнокультурных составляющих личности; толерантности, означающий признание равноправности всех народов, равноценности их самобытных культур, формирование в школьной и студенческой среде дружеских межкультурных отношений; этнопсихологизации, предполагающей на основе учета витальных и ментальных особенностей различных народов создание оптимальных условий в педагогическом процессе для интеграции их представителей в другие культуры; этнопедагогизации: формирование педагогической культуры на основе национальных традиции, обрядности, обычаев; полилингвизма, предполагающего нацеленность процесса обучения на овладение несколькими языками; системности, обеспечивающей целостность, последовательность, взаимосвязь и взаимообусловленность учебно-воспитательной деятельности педагога.

Данные принципы могут выступать в качестве основных критериев научного анализа профессионально-педагогической компетенции педагога.

Таким образом, поликультурная профессионально-педагогическая компетенция расширяет и уточняет понятие профессиональной компетентности педагога. На наш взгляд, данная структура предполагает достаточно полное отражение качества личности к жизни в поликультурном социуме и определяет научно-обоснованные пути совершенствования профессионально-педагогической компетентности педагога.

1. Васютенкова, И. В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях [Электронный ресурс] / И. В. Васютенкова // Режим доступа: <http://new.loiro.ru>, свободный

Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование [Текст] / Г. Д. Дмитриев. – М., 1999

2. Менская, Т. Б. Поликультурное образование: Программы и методы / Т. Б. Менская // Общество и образование в современном мире: Сб. матер. из зарубеж. опыта. Вып. 2. – М., 1993

3. Нечаева, Е.А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: Автореф. ... канд. пед. наук [Текст] / Е. А. Нечаева. – Калининград, 2008

4. Столяренко, А. М. Психология и педагогика: Учеб. пос. для вузов [Текст] / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001

5. Хупсарокова, А.М. Содержание поликультурной компетентности педагога [Электронный ресурс] / А. М. Хупсарокова // <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>

6. Щеглова, Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: Автореф. ... канд. пед. наук [Текст] / Е. М. Щеглова. – Омск, 2005

Требования к профессиональной компетентности педагога

Босенко Евгения Борисовна, преподаватель-организатор ОБЖ, МБОУ «Лицей №3», г. Старый Оскол, e-mail: ewgenija123@mail.ru

В последние годы российская система образования претерпела много изменений. Был принят новый закон «Об образовании», в котором четко отражены основные принципы образовательной политики в современной России, утверждена Концепция модернизации российского образования до 2020 года, образовательные учреждения перешли на новые образовательные стандарты. Появились новые образовательные программы и методы обучения. Изменились формы организации учебного процесса. Все это должно способствовать повышению качества образования, дать возможность российской системе образования конкурировать с системами образования ведущих европейских государств. В связи с этим требуется новый подход к обучению подрастающего поколения, и появляется необходимость повышения профессиональной компетентности педагога.

В слове С.И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как «осведомлённый, авторитетный в какой-либо области». В настоящее время это понятие расширено, в него включены личностные качества человека, его личностное отношение к предмету своей деятельности. Все эти качества необходимы для успешной педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность – это целенаправленное, мотивированное воздействие педагога, ориентированное на всестороннее развитие личности ребенка и подготовку его к жизни в современных социокультурных условиях. В условиях модернизации системы российского образования в дидактике предъявляются новые, повышенные требования к педагогу, к его профессиональной компетенции. К основным составляющим профессиональной компетентности педагога относятся: **интеллектуально-педагогическая компетентность** – умение применять знания, опыт эффективного обучения и профессиональной деятельности для воспитания, способность педагога к инновационной деятельности; **коммуникативная компетентность** – значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, навыки взаимодействия с окружающими людьми; **информационная компетентность** – объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, коллегах; **рефлексивная компетентность** – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

Педагогическая компетентность выражается в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогиче-

ского общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога.

Современное общество требует, чтобы педагог мог успешно работать с «современными детьми», владел информационными технологиями. Следовательно, общество предъявляет высокие требования к личности, которая профессионально занимается образованием и воспитанием детей. Педагог должен стремиться к самосовершенствованию, приобретению новых знаний и умений, чтобы строить, осуществлять и совершенствовать образовательный процесс.

Педагогическая профессия призвана управлять развитием личности, поэтому педагог теоретически и практически должен быть готов к осуществлению педагогической деятельности, которая должна осуществляться на достаточно высоком уровне для достижения хороших результатов обучения, воспитания и развития личности ребенка.

Решать педагогические задачи на нестандартном уровне помогает творческий потенциал, то есть комплекс уникальных способностей личности, в том числе креативных. Творчество педагога базируется на знании своего предмета и соответствующих ему отраслей науки, владении методикой обучения и воспитания, умении разбираться в психологии. Важнейшим для творчества является понимание многообразия педагогических задач и вариативности их решения, понимание уровня и характера своего мастерства и возможности его развития, желание его совершенствовать, понимание необходимости поиска новых решений поставленных задач, психологическая готовность к ним и вера в возможность их осуществления.

На современном этапе образование находится в тесной связи с наукой. Особое внимание в процессе обучения уделяется развитию у детей исследовательских навыков в процессе проектной деятельности. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, начиная с начальной школы, дети получают навыки самостоятельного формулирования цели и задач урока, сбора и обработки информации, проведения опытов и экспериментов, поиска путей решения проблемы, учатся обосновывать свой выбор, анализировать и представлять результаты своей деятельности. Этому в полной мере способствует системно-деятельностный подход в обучении в совокупности с организаторскими способностями.

Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Реализуя принцип деятельности, учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. «Человек достигнет результата, только делая что-то сам...» (Александр Пятигорский).

В будущем эти умения и навыки помогут личности адаптироваться в обществе, трудовой деятельности, помогут самообразованию и самосовершенствованию. Современному обществу требуются образованные люди, способные самостоятельно принимать решения, делать правильный выбор, прогнозируя возможные последствия.

Профессиональная компетентность педагога проявляется в коммуникативных качествах. Меняется общество, приоритеты и ценности – меняются и дети. Учителю необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, создавать доброжелательную атмосферу в урочной и внеурочной деятельности, побуждать его к действию, влиять на общение между учащимися. Эти качества помогают педагогу получить устойчивые положительные результаты в обучении, воспитании и развитии подрастающего поколения.

В настоящее время повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентноспособную личность педагога, способную воспитывать личность в динамично меняющемся мире. Современному педагогу необходимо повышать свою квалификацию на различных курсах. Актуальны самообразование и самосовершенство-

вание. Ушинский К.Д. говорил: «Учитель жив до тех пор, пока учится». Повышение компетентности и профессионализма педагога – необходимое условие повышения качества педагогического процесса и качества образования.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога складывается из умения применять свои знания в профессиональной деятельности, расположенности к детям, способности развивать интерес учащихся к предмету, речевых, организаторских способностей. Профессиональная компетентность педагога – это сформированность в его труде различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения, в которых самореализована личность педагога, на уровне, обеспечивающем устойчивые положительные результаты в обучении, воспитании и развитии учащихся.

1. Браже Т.Г. Доклад «О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования» // <http://bank.orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm>

2. Гришина И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования [Текст]: Монография – СПб: СПбГУПМ, 2002.

3. Тлеубердиев Б.М., Рысбаева Г.А., Медетбекова Н.Н. профессиональная компетентность педагога // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10 – С. 47-50

Профессиональная компетентность педагога в условиях введения ФГОС ООО

Гаврилькова Ирина Юрьевна, учитель математики, МБОУ СОШ №2 с углубленным изучением отдельных предметов Белгородской области, г. Новый Оскол, e-mail: irinagavrilkova@yandex.ru

Профессиональная компетентность – это интегративное качество личности специалиста, объединяющее имеющиеся у него профессиональные знания, навыки и умения, профессионально значимые качества личности и психо-физиологические возможности самостоятельного использования всего этого на практике. Профессионально компетентным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие в первую очередь, творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества. Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимость повышение квалификации и профессионализма учителя, т. е. его профессиональной компетентности. Основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. А свободно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и моделирующий образовательный процесс педагог является гарантом достижения поставленных целей. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентно способную личность учителя, способную воспитывать личность в современном, динамично меняющемся мире.

Педагог – это важнейший источник передачи социального опыта и знаний. Выполнить данную задачу он может только в том случае, если сам способен воспринимать новые идеи, анализировать свою работу, осуществлять рефлексии своей деятельно-

сти. Таким образом, развитие учителя есть необходимое условие успешности ученика. Метод работы профессионально компетентного учителя – совместное творчество с учениками. Позиция учителя – исследовать, наблюдать, воспитывать учащихся и развивать благоприятную среду для образования. Он уважает право детей быть не похожими на взрослых и друг на друга, право на их индивидуальность. То есть, профессионально компетентным можно назвать только того учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся. Поэтому основным направлением работы школы следует считать развитие профессиональной компетентности учителя, который способен умело организовывать деятельность учеников, побуждать их к активному поиску новой информации, направлять обучающихся в этом поиске, способствовать развитию у учащихся универсальных учебных действий.

К. Ангеловски выделяет структуру профессиональной компетентности учителя через педагогические умения. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы:

1. Умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирования на этой основе развитие коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершённую педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выделить и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психических, организационных, и др.); активизации личности школьника, развитие его деятельности; и др.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиняющих задач.

Формирование профессиональной компетентности – процесс циклический, так как в процессе педагогической деятельности необходимо постоянное повышение профессионализма, и каждый раз перечисленные этапы повторяются, но уже в новом качестве. Вообще, процесс саморазвития обусловлен биологически и связан с социализацией и индивидуализацией личности, которая сознательно организует собственную жизнь, а значит, и собственное развитие. Процесс формирования профессиональной компетентности так же сильно зависит от среды, поэтому именно среда должна стимулировать профессиональное саморазвитие.

Говоря о профессиональной компетентности учителя, нельзя не сказать о создании портфолио. Портфолио – это отражение профессиональной деятельности. В процессе его формирования происходит оценка своей работы, как учителя, определяются основные направления саморазвития. С помощью портфолио решается проблема аттестации педагога, так как здесь собираются и обобщаются результаты профессиональной деятельности. Создание портфолио – хорошая мотивационная основа деятельности учителя и развития его профессиональной компетентности. Для того, чтобы создать портфолио, необходимо иметь положительные результаты работы с учащимися и достижения самого учителя.

Одной из гарантий личностно-профессионального развития педагога выступает обеспечение им качественных изменений в характере и содержании своей профессио-

нальной деятельности, обусловленных пониманием ее специфики. Формирование профессиональной компетентности связано, с одной стороны, с объективной необходимостью постоянно соответствовать динамике развивающихся задач профессиональной деятельности, а с другой – с приобретением и совершенствованием в процессе этой деятельности профессионального опыта специалиста.

В новых федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, наряду с требованием об укомплектованности образовательного учреждения педагогическими, руководящими и иными работниками, выдвигаются требования к уровню квалификации педагогических и иных работников образовательного учреждения и непрерывности их профессионального развития. Уровень квалификации работников образовательного учреждения для каждой занимаемой должности должен соответствовать квалификационным характеристикам по соответствующей должности, а для педагогических работников государственных или муниципального образовательного учреждения – квалификационной категории. Тем самым, успешность результативности реализации новых стандартов будет определяться уровнем профессионального развития педагогических кадров.

Таким образом, для достижения конечного результата – развития личности ребенка через формирование универсальных учебных действий – необходимо на основе всестороннего и комплексного анализа реальной ситуации определить и создать определенные условия, в том числе и для профессионального развития педагогов, участвующих в реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Причем, существует реальная необходимость перехода от традиционных методов обучения к использованию технологий обучения деятельностного типа, способствующих формированию универсальных учебных (метапредметных) действий обучающихся как средствами учебного предмета, так и внеурочной деятельности учащихся. В связи с этим остро встает проблема освоения всеми педагогами подобных технологий, решение которой возможно только через создание системы профессионального развития учителя.

Модели целеполагания учителя глазами участников образовательной ситуации

Браславский Дмитрий Юрьевич, тьютор ГБОУ гимназия № 201, г. Москва, deet-yurich@yandex.ru

Ахиева Полина Валерьевна, педагог-организатор ГБОУ гимназия № 201, студентка Филологического факультета МПГУ, г. Москва, p.akhieva@yandex.ru

В любой исторический период, связанный с реформированием образовательной системы, важнейшее значение приобретали личностные качества учителя, его педагогическое целеполагание.

Особенность любой образовательной системы заключается в том, что у каждой её подсистемы и каждого субъекта образовательной деятельности имеются свои, осознанные или неосознаваемые, декларируемые или неявные цели этой деятельности, в той или иной мере совпадающие или не совпадающие с целями и задачами образовательной системы как таковой и целями и задачами своих партнёров по образовательному взаимодействию.

Гармонизация целеполагания осложняется исторически сложившимися деформациями и мифологизациями взаимного восприятия субъектов образовательного процесса – учеников, родителей, учителей, управленцев, а также нередкими несовпадениями социально-нормативных и реальных, социально-практических версий такого восприятия. Наиболее значимым является восприятие учителя учениками, родителями, собственно учителями.

Общественный интерес к данной теме вызвал появление значительного числа типологий учителей. Среди наиболее востребованных и продуктивных можно выделить типологии, разработанные М. Таленом, В. А. Кан-Каликом, Дж. Бродфилда и Т. Гуддом. При этом для них характерны: сосредоточение на операциональной стороне деятельности учителя (стиль педагогического общения, методический инструментарий и пр.); оставление за рамками типологии реально имеющихся противоречий между декларируемыми и фактическими целями и задачами тех или иных категорий учителей в профессиональной сфере; акцент на несоответствии форм и методов педагогического взаимодействия, понимания профессиональных задач декларируемым общим целям и принципам; отыскание большей или меньшей объективности предлагаемой классификации, вынесение за рамки исследования открыто субъективных, но от того не менее значимых образов учителя в сознании различных субъектов образовательной деятельности.

Возможно, дело в том, что перечисленные и многие другие типологии создаются в рамках представлений о деятельности учителя в соответствии с целями образовательной системы и единой системой критериев. Не вполне учитываются возможные системные противоречия между личностно значимым для учителя и нормативно принятым в образовательной системе целеполаганием. Кроме того, резкое и существенное изменение в последние несколько лет (и продолжающееся) требований к работе учителя, к отношениям в системе «учитель – ученик», делает востребованными новые попытки создания типологий. Одна из таких попыток была предпринята нами, с использованием независимых экспертных оценок представителей: учительского, родительского и ученического сообществ одной из московских школ; студентов, получающих высшее педагогическое образование.

Данный опросник затрагивал такие аспекты образа учителя, как самовосприятие, личное целеполагание, сформированный в сознании учителя образ ученика, личностное отношение к преподаваемому предмету и к воспитывающей деятельности, потребность в отсутствии или наличии эмоциональной дистанции между собой и учеником, в выраженности или избегании иерархических отношений в системе «учитель – ученик», отношении к получению различных категорий нормативных и вненормативных, материальных и нематериальных благ по итогам профессиональной деятельности.

К сожалению, при подготовке статьи авторам удалось использовать опросник на очень узкой выборке рассматриваемых категорий субъектов образовательного процесса. Тем не менее полученные результаты могут служить основой для выдвижения гипотез, подлежащих дальнейшей проверке. Так, на их основе удалось выделить несколько категорий образов целеполагания современного учителя глазами его партнёров по образовательному процессу.

1. «Государев человек». Рассматривает себя прежде всего как представителя общества, носителя социальных норм, человека, взявшего на себя ответственность за реализацию социального запроса и государственных требований. Видит в своих учениках будущее страны, в которой он живёт.

Передавая детям предметные знания, развивая у них навыки выполнения УУД, компетентности, видит в основной смысл этого в подготовке учеников к участию в общественной жизни, в развитии государства. Так же воспринимает смысл и содержание воспитывающих отношений.

Получаемые от профессиональной деятельности блага (материальные и нематериальные) рассматривает в том числе как часть общественного признания, необходимого не только ему лично, но и декларирующему это признание обществу.

Сторонник иерархических отношений в системе «учитель – ученик», определяемых тем, что учитель выступает в этих отношениях не в личном качестве, а как представи-

тель общества. Также сторонник присутствия в большей или меньшей степени, в зависимости от конкретной педагогической ситуации, разумной эмоциональной дистанции в отношениях с учеником.

Семью ученика воспринимает в зависимости от её состоятельности как ячейки общества и от того, в какой мере она является его союзницей в социально-педагогическом целеполагании.

Личная цель в профессии (и в целом на траектории жизненного пути) полностью, на осознанном и неосознаваемом уровне, отождествляется с профессиональной миссией.

2. «Вторая мама». Данная модель целеполагания характерна для учителей в возрасте от 30 лет и без верхней возрастной границы; в начальной школе – от начала преподавания.

Основной компонент самовосприятия – любовь и уважение нынешних и бывших учеников. Восприятие педагогом детей окрашено в очень яркие эмоциональные тона, при этом может быть как позитивным, так, во многих случаях, и негативным. Содержание учебного курса по предмету нередко рассматривается как фон для выстраивания эмоциональных значимых отношений с учениками, которые определяются учителем как воспитывающие и обладают для него (а чаще всего и для учеников) огромной личностной значимостью. В этой связи недобросовестное усвоение учеником материалов курса воспринимается как этически неблагоприятный поступок и личный выпад против учителя.

Воспитывающее воздействие основано на активном использовании одобрения/неодобрения, приятия/неприятия ученика.

Различные блага, получаемые от профессиональной деятельности, рассматриваются прежде всего как показатель степени любви и уважения со стороны учеников.

Сторонник в достаточной степени иерархических отношений в системе «учитель – ученик», но, в то же время при минимальной эмоциональной дистанции. На попытку отдельного ученика увеличить такую дистанцию может реагировать болезненно.

Реализует фактически «квазиматеринскую» модель учительско-ученических отношений, иногда доходящую до ревности к родителям ученика. Отношение к семье ученика зависит от возможности влиять на стиль детско-родительских отношений в этой семье, если это затруднительно, то родители могут восприниматься как не понимающие ни запросов ребёнка, ни его образовательных задач.

3. «Такой же, как вы, но...». Данная модель целеполагания и восприятия характерна для учителя в возрасте от 20 (при преподавании начиная с 4-го курса) до, примерно, 25-28 лет.

Воспринимает себя как естественного лидера детско-подростково-молодёжного сообщества, в силу, с одной стороны, преимуществ перед коллегами в малой возрастной дистанции с учениками, и кажущимся, вследствие этой малой дистанции, лучшим интуитивным пониманием их психологии и интересов; с другой стороны – преобладанием над учениками с точки зрения знаний, не устаревшего недавнего социального опыта, различных и многочисленных инструментальных и поведенческих навыков в различных ситуациях.

В системе «учитель – ученик» фактически реализует поведенческую модель «старший брат/старшая сестра». Фактическое, осознаваемое или неосознаваемое, восприятия учеников – как «команды» с собой во главе, объединённой как силой его личностного воздействия, так и значимой общей деятельностью на уроке и вне урока. Содержание учебного курса в определённой степени рассматривается как инструмент поддержания такого лидерства, воспитывающее воздействие воспринимается, прежде всего, как передача личного социального опыта. С этих же позиций рассматриваются и получаемые в результате профессиональной деятельности блага, которые так или иначе можно использовать для укрепления собственных имиджа и авторитета. Сто-

ронник чётко выстроенных иерархических отношений с собой во главе, при этом, чаще всего, стремится максимально сократить эмоциональную дистанцию между собой и учеником, как мешающую реализации поставленных задач.

Взаимодействие с семьёй ученика может происходить достаточно сложно, намного в большей мере чем предыдущий тип учителя склонен к позиции «эти родители никогда ничего не понимают».

4. «Наставник» Как правило – учитель в возрасте от 30 лет и без верхней возрастной границы, работающий в основной и особенно в старшей школе.

Образ себя – хранитель знания, как предметного, так и социального, носящего выраженный ценностно-смысловой характер. Ученики воспринимаются, прежде всего, как аудитория, в большей или меньшей степени готовая воспринять транслируемые знания, но прежде всего связанные с ними смыслы, цели и ценности. Воспитывающая деятельность рассматривается прежде всего с точки зрения организации восприятия аудитории (как в формате вербальной трансляции, так и опосредованно, через создание деятельностного контекста для освоения транслируемых ценностей и смыслов). Сторонник чётко выстроенных иерархических отношений в системе «учитель – ученик», эмоциональная дистанция может быть как достаточно большой, так и нарочито сокращённой (но не исчезающей и чётко обозначенной) в зависимости от конкретной ситуации и от личностных особенностей самого Наставника.

Получаемые блага рассматриваются как атрибут признания авторитета и значимости наставнической деятельности.

Продуктивность взаимодействия с семьёй определяется степенью совпадения ценностно-смысловых приоритетов, и в случае выраженного несовпадения снижается до незначительного или явного оппонирования.

5. «Консультант». Данная модель целеполагания не определяется биологическим возрастом учителя. Характерна прежде всего для учителей, преподающих в старших классах.

Учитель воспринимает себя как посредника между ребёнком, имеющим собственные образовательные цели, и знанием, как проводника и помощника ребёнка. Соответственно, ребёнок рассматривается в этой системе отношений как младший, но равноправный партнёр, а также ключевой из ряда социальных заказчиков профессиональной деятельности. Поле предметных знаний рассматривается, поэтому, как пространство для равноправного взаимодействия, а воспитывающая деятельность – как дополнительный инструмент консультирования в предметной, метапредметной областях, а при необходимости и в области личностного развития. Получаемые блага такой учитель рассматривает как возможные (не самые значимые и объективные) критерии уровня собственной профессиональной квалификации.

В принципе учитель-консультант не одобряет иерархичность отношений, как затрудняющую партнёрство. Степень эмоциональной дистанцированности в каждом случае определяется конкретным образовательным и межличностным контекстом, и может быть как достаточно большой, так и незначительной. Отношения с семьёй ученика носят прагматический характер и основаны на понимании необходимости достижения единства образовательных воздействий.

6. «Меркантилист». Рассматривает себя как социально успешного человека, приспособившего данную сферу деятельности к достижению максимально возможного личного успеха.

Ученики рассматриваются как объект и материал для достижения этого успеха, извлечения различных (легитимных и не вполне легитимных) благ из профессиональной деятельности. Как предметные знания, так и личностные (воспитывающие и любые другие) воздействия рассматриваются как средства для более эффективного решения тех же задач.

Степень иерархичности отношений и выраженности эмоциональной дистанции прагматично зависят от того, способствует ли это в конкретной ситуации решению этих задач. Этим же фактором определяется отношение с семьёй, которое может носить осознанно манипулятивный характер, поскольку во многих случаях взаимодействие является не взаимовыгодным, а односторонне выгодным учителю-меркантилисту.

Одна из гипотез, которую, возможно, целесообразно проверить при дальнейшем исследовании, состоит в том, что преобладание в восприятии субъектов образовательного процесса тех или иных типов модели целеполагания и самовосприятия среди учителей в образовательной организации характеризует особенности её менеджмента.

Осознание таких особенностей может помочь в построение целостной гармоничной модели образовательного процесса.

Роль изобразительного искусства в формировании умственных и эстетических стереотипов в сознании ребёнка

Чаплыгин Сергей Афанасьевич, учитель изобразительного искусства и технологии, Почётный работник общего образования РФ, **Решетникова Елена Сергеевна**, учитель изобразительного искусства и технологии, МБОУ СОШ №12 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Старый Оскол, Белгородская область, e-mail: serzh.chaplygin.1956@mail.ru, ranelena@mail.ru

Изобразительная деятельность – одна из самых интересных для детей: она глубоко волнует ребенка, вызывает положительные эмоции. Ребенок очень рано начинает выражать разными способами полученные им впечатления: движением, словами, мимикой. Ему надо в этом помочь. Надо дать ему материал: карандаши, краски, фломастеры, пластилин. Надо научить его пользоваться этими материалами. Это все равно, что научить его говорить на еще одном чудесном языке искусства. Материальное выражение сложившихся образов служит прекрасным средством их проверки и обогащения. Надо всячески поощрять детское творчество, в какой бы форме оно не выразилось.

Как правило, дети любят рисовать, так как они получают возможность передать то, что их взволновало или им очень понравилось и запомнилось.

Изобразительная деятельность имеет большое значение для всестороннего развития ребенка. Изобразительное искусство – это специфическое образное познание действительности. И как всякое познавательная деятельность оно имеет большое значение для умственного воспитания детей. Овладение умением изображать невозможно без развития целенаправленного наблюдения. Для того чтобы нарисовать или слепить какой-то предмет, с ним надо познакомиться, его надо понаблюдать, запомнить его размеры, форму, цвет, составные части.

Дети обычно рисуют то, что видели ранее, с чем они уже знакомы. Большей частью они создают рисунки и другие работы по памяти или по представлению. Наличие такого рода представлений дает пищу работе воображения. Появляются эти представления во время непосредственного знакомства ребенка с новым для него предметом изображения в играх, на прогулках, во время специально организованных наблюдений. О многом дети узнают из рассказов взрослых, из книг, журналов, кинофильмов.

В процессе самой деятельности знания ребенка о свойствах и отличительных чертах предмета уточняются и меняются. В этом процессе участвуют зрение, осязание, руки ребенка. Для умственного развития детей большое значение имеет постепенно и постоянно расширяющийся запас знаний о различных формах предметов, их размещении в пространстве, в окружающем нас мире, о различных величинах, о бесконечном многообразии цветовых оттенков. При совместном восприятии новых предметов ребенком и взрослым важно обращать

внимание на изменчивость форм, величин, цветов и оттенков (зеленая - спелая ягодка, цветущее растение), различное пространственное положение предмета (птица сидит, летит, клюет зернышки; рыба плавает).

Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией, дети узнают разные материалы (бумага, краски, глина, мелки и многое другое), знакомятся с их свойствами, изобразительными и выразительными возможностями, приобретают навыки работы с ними. Ребенок усваивает также опыт работы с некоторыми орудиями человеческой деятельности (карандаш, кисть, ножницы).

Естественно, овладение этими действиями и инструментами способствует умственному развитию ребенка. Обучение изобразительному искусству в современном обществе невозможно без формирования таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Анализируя свои работы, дети рассказывают о своих рисунках, высказывают суждения о работах друзей. Привлечение образных сравнений, стихотворных текстов для эстетической характеристики предметов способствует развитию у детей образной, выразительной речи. На занятиях изобразительным искусством создаются благоприятные условия для формирования у ребенка пытливости, инициативы, умственной активности и самостоятельности. Непосредственное, чувственное знакомство с предметами и явлениями, с их свойствами и качествами составляют область сенсорного воспитания. Овладение изобразительным искусством требует осуществления сенсорного воспитания и явственно способствует этому.

Формирование представлений о предметах и явлениях с необходимостью требует усвоения знаний о свойствах и качествах предметов, об их форме, цвете, величине, положении в пространстве. Дети определяют и называют эти свойства, сравнивают предметы, находят сходство и различие, то есть производят умственные действия. Все это подтверждает, что изобразительная деятельность содействует сенсорному воспитанию, развитию наглядно – образного мышления.

Занятия изобразительной деятельностью должны быть должны быть использованы для воспитания у детей любви ко всему лучшему, справедливому, углубления и укрепления в душах детей благородных чувств возникающих у них. Впервые нарисовать самому – большое счастье для трехлетнего малыша. Радостная улыбка появляется на лице у старших дошкольников, когда им удается вырезать красивый хоровод. Чувство признания собственного достоинства получает ученик, которого хвалит его педагог за красиво сделанную композицию. Часто ребенок дает определение, характеристику тому предмету и явлению которое он рисует. Он этим выражает свою оценку, свое отношение.

Детское изобразительное творчество имеет общественную направленность. Ребенок рисует, лепит не только для себя, но и для окружающих его взрослых. Ему хочется чтобы его рисунок что - то рассказал другим, чтобы все узнали, что именно он нарисовал. Детей очень волнует отношение взрослых, друзей к их творческим работам. Они чутко реагируют на замечания товарищей, на оценку педагога. Похвала ребенка радует, а отрицательная оценка огорчает.

Общественная направленность детского искусства проявляется и в том, что в рисунке, лепке, аппликации дети передают явления общественной жизни. Детей волнуют и космические исследования, и труд людей в городе и в деревне, выступления наших спортсменов на олимпиаде в Сочи, подвиги солдат во время войны и полицейских в мирное время. Нужно давать ребенку возможность отразить эти впечатления и свое отношение к ним. Конечно, отбирая общественные явления, на темы которых детям будет предложено выполнить рисунок, нужно помнить о возрастных возможностях и особенностях детей.

Значения занятий изобразительным искусством для нравственного воспитания ребенка заключается еще и в том, что в процессе этих занятий у детей воспитываются нравственно - волевые качества: умение и потребность доводить начатое до конца, заниматься выбранным делом сосредоточенно и целенаправленно, помогать друзьям, преодолевать трудности.

В изобразительном искусстве сочетаются умственная и физическая активность. Для создания рисунка необходимо приложить усилия, осуществить трудовые действия, овладеть различными умениями, а так же навыками обращения с различными инструментами. Правильное владение материалами и инструментами требует известной затраты физических сил, трудовых навыков.

Основное значение изобразительной деятельности ребенка заключается в том, что она является средством его эстетического воспитания. В процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для развития эстетического восприятия и эмоций, которые постепенно переходят в эстетические чувства, содействующие формированию эстетического отношения к действительности. Эстетическое восприятие направляется в первую очередь на предмет в целом, на его эстетический облик – стройность формы, красоту цвета, пропорциональность строения. На разных возрастных уровнях эстетическое восприятие имеет различное содержание. Но целостного эстетического восприятия, проникнутого эстетическим чувством красоты, еще не достаточно для создания изображения. После целостного восприятия следует подвести ребенка к вычленению отдельных свойств, которые могут найти отражение в изобразительной деятельности. Однако очень важно закончить знакомство охватом предмета в совокупности всех основных свойств и дать оценку его облику, его оригинальным выразительным качествам. Например, внимательно рассмотрев березку, толщину ствола, направление веток, цвет того и другого, следует вновь подчеркнуть ее стройность, тонкость и гибкость ветвей, плавный их изгиб. И снова при этом возникает чувство красоты – то, что мы называем эстетикой. Уже в малом возрасте детей волнует яркий цвет, блестящая или гладкая поверхность. Старших привлекает повторение элементов в рисунке, симметричность частей в предмете, стройная конструкция, выразительность силуэта.

Эстетические чувства становятся более глубокими и осознанными по мере развития и обогащения восприятия и представлений ребенка. Ребенок испытывает их, воспринимая более сложные свойства явлений: разнообразие форм, богатство цветов, цветовых оттенков. Непосредственное эстетическое чувство, которое возникает при виде красивого предмета, имеет разные составные элементы. Так можно выделить чувство цвета, чувство ритма, чувство пропорций. Одна из этих сторон может быть наиболее ярко выраженной. Чем тоньше дети различают цвета и оттенки, тем более глубоко они могут испытывать радость от восприятия красочных цветосочетаний. Чем более осознанно начинает ребенок воспринимать окружающее, тем глубже, устойчивее и содержательнее становятся эстетические чувства. Для эстетического воспитания ребенка и для развития его изобразительных способностей большое значение имеет знакомство с произведениями изобразительного искусства. Яркость, выразительность образов в картинах, скульптуре, архитектуре и произведениях прикладного искусства вызывает эстетическое переживание, помогает детям глубже и полнее воспринимать явления жизни и находить образные выражения своих впечатлений в рисунках, лепке, аппликации.

Медленно, но верно, у детей развивается художественный вкус. В различных изобразительных техниках дети передают свои впечатления об окружающем их мире и выражают свое детское к нему отношение. Обучение ребенка изобразительному искусству должно быть направлено максимально на то, чтобы научить его художественной деятельности, по настоящему выразительному изображению предметов и

явлений, а не просто их передаче. Изобразительная деятельность только тогда может приобрести творческий характер, когда у маленького человека развивается эстетическое восприятие, когда он овладевает необходимыми для создания изображения навыками и умениями. Эстетическое восприятие содействует образованию соответствующих представлений об окружающем ребенка мире. В них отражены эстетические качества предметов и явлений. Творческий характер деятельности ребенка предусматривает возникновение и развитие замысла. В свои произведения ребенок не просто переносит то, что ему особенно запомнилось: у него возникают какие-то переживания в связи с этой темой, определенное психологическое отношение к ней. В одно изображение дети включают то, что видели, воспринимали в разное время, в совершенно разной обстановке. Из всего этого воображение ребенка создает образ, который он в конце и выражает с помощью выбранных им порой еще бессознательно изобразительных средств.

Педагог предлагает детям такую тему для изображения, которая вызовет необходимость вспоминать, придумывать, воображать. Очень важно, чтобы тема была интересна для ребенка, волновала его, чтобы ему хотелось от души выразить это содержание как можно лучше. Тогда рисунок получает свою характеристику, свой индивидуальный облик. Эстетическое воздействие занятий на детей зависит и от того, какие предметы и явления, какие события отбираются для изображения. Очень важно, чтобы педагог сумел объяснить ребенку задание, внимательно обсудить с ребенком предстоящую работу, вызвать желание творить. Для этого нужно, прежде всего, обратить внимание на красоту предмета или явления, найти для этого образные, выразительные слова. Использование стихотворных строк, песенного текста всегда усиливает эстетическое впечатление.

Положительные эмоции вызывает и удачное размещение изображений на плоскости рисунка. Если изображение хорошо расположено ребенком на листе бумаги с учетом размера предмета, его формы и пропорций это также приносит ребенку радость. Изображение предметов и явлений окружающего мира ребенком является вместе с тем и отражением его отношения к этим предметам.

Обучая ребенка изобразительному искусству, педагог должен ставить своей задачей через переживание Красоты подвести ребенка к доступной ему оценке окружающего мира. Развивать в нем высокое чувство любви к своей стране. Уважения к живущим вокруг людям.

1. Афанасьева Н.В. Психологическое обеспечение освоения педагогических технологий // Учитель нашей новой школы. Межрегиональная научно-практическая конференция, Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010.- С. 15-19

2. Белкина В.Н., Карпов А.В., Ревякина И.И. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии. Ярославль, 2006

3. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. СПб., 1993. 20 с.

4. Гаргай В.Г. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения. // Педагогика, 2004. - № 2. с. 72-79

5. Гузеев В.В., Сидоренко А.С. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах // Школьные технологии. 2000. - № 1.- С. 169-181.

ФГОС как ресурс развития профессиональной компетентности: мнение учителя

Шабанов Павел Евгеньевич, учитель истории, Образовательный центр ОАО «Газпром», Москва, e-mail: park24@yandex.ru

На появление Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) педагогическая общественность отреагировала неоднозначно: для одних – это очередной документ, бюрократизирующий образовательный процесс; для других – экзамен на профпригодность; для третьих – стимул для осознанного профессионального самосовершенствования.

Сегодня, по прошествии пяти лет после внедрения стандарта в школьную жизнь, чрезвычайно интересным кажется вопрос о том, какие профессиональные компетенции приобрели и/или актуализировали те учителя, которые приняли стандарт в качестве программы осознанного профессионального развития. Новые образовательные стандарты, объединяя в требованиях к результатам освоения обучающимися образовательной программы личностные, метапредметные и предметные результаты, требуя учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а также положив в основу системно-деятельностный подход, производит революцию в сознании учителя. Почему же в названии статьи стандарт выступает ресурсом развития учителя?

Во-первых, стандарт нормативно закрепляет те действия, которые многие учителя ранее совершали неосознанно. Например, регулярно составляя с учащимися на уроках истории сравнительную таблицу или строя схему, учитель не задумывался о том, что он формирует у учащихся важнейшие познавательные универсальные учебные действия (далее – УУД). Научное понимание своих профессиональных действий поднимает педагогический труд на новый более высокий уровень.

Во-вторых, реализовать требования ФГОС на высоком профессиональном уровне, без освоения учителем новых психолого-педагогических технологий и методик, просто невозможно. Так, определяя в метапредметных результатах освоения основной образовательной программы формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности), стандарт предполагает наличие данной компетенции и у учителя.

В-третьих, выдвигая на первый план личностные, метапредметные и предметные результаты, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, стандарт заставляет современного учителя отказаться от «стиля учителя массовой школы», с сохранением самой массовой школы. Переход от позиции «учим всех» к позиции «учим каждого» потребует от учителя заменить фронтальные формы педагогического взаимодействия, пополнения личной педагогической копилки новыми методами и формами индивидуализации образовательного процесса.

Таким образом, мы видим, что стандарт призван обновить содержание профессиональной компетентности учителя. Между тем, сегодня сохраняется проблема нехватки информации об инструментах раскрытия потенциальных возможностей ФГОС для учителя. Поиск решения обозначенной проблемы происходит на разных уровнях. На общедепартаментном уровне: на педагогических форумах, или на круглых столах. На уровне школьной методической работы и в виде личного творческого поиска учителя.

На примере нашего образовательного учреждения можем сказать, что работа по использованию ресурсов нового стандарта началась значительно раньше обозначенных сроков его введения. Количество семинаров, круглых столов, статей в профессиональных журналах – вся та работа, которая была направлена на реформатирование учителя под новый стандарт, безрезультативной быть не могла. Что же изменилось в структуре профессиональной компетентности учителя, с помощью каких инструментов эти изменения стали возможны?

Ответ на этот вопрос направлен на решение общей проблемы, решаемой современным учителем, – найти эффективные инструменты реализации требований нового стандарта. И главная трудность здесь состоит не в отборе средств формирования у обучающихся универсальных учебных действий или средств измерения личностных

результатов образования, что, стоит сказать, также является достаточно актуальной задачей.

Главное для учителя, в условиях нового стандарта образования, это самому овладеть теми профессиональными компетенциями, которые позволят ему формировать учебные компетенции обучающихся. Учить тому, чем не владеешь сам – дело бесполезное и даже вредное. Каким образом учитель может научить ученика составлять портфолио личных достижений, если он сам никогда не составлял портфолио, не знаком с технологией его составления и основами его презентации.

Прежде чем говорить о конкретных компетентностных новообразованиях современного учителя и инструментах их формирования, следует отметить, что на сегодняшний день не существует единой классификации ключевых компетенций и, тем более, их содержательного наполнения, то есть выделения конкретного набора знаний и умений, входящих в состав ключевой компетенции. В своей работе мы используем совокупность профессиональных компетенций учителя, разработанную и апробированную на протяжении последних десяти лет сотрудником кафедры управления образовательными системами МПГУ, ученицей Татьяны Ивановны Шамовой Натальей Львовной Галеевой [2] (табл.).

Таблица. Организационные формы развития профессиональной компетентности учителя

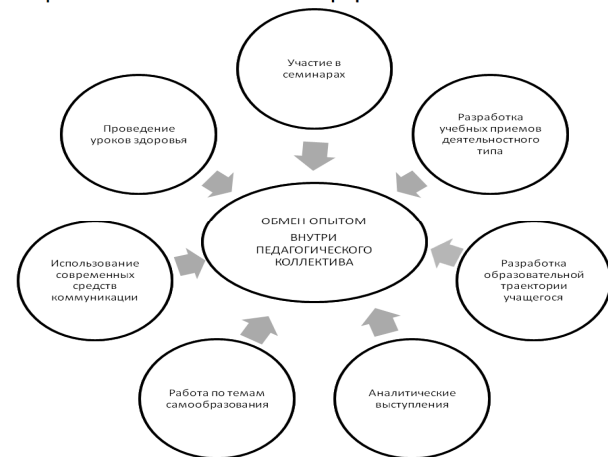
Профессиональные компетенции учителя	Организационные формы развития профессиональной компетентности / уровень контроля (Ш – школьный, МО – методического объединения, Л – личный)	Реализуемые задачи
Психолого-педагогическая	1) Участие в действующих семинарах по педагогическим технологиям (Ш) 2) Подготовка аналитических выступлений по образовательным нововведениям (МО) 3) Чтение профессиональной литературы (Л) 4) Разработка учебных приемов деятельностного типа (Л)	Отбор и освоение образовательных технологий деятельностного типа Выявление и отбор способов и средств формирования УУД в процессе предметного обучения
Управленческая	5) Руководство проектной деятельностью учащихся (Ш). 6) Организация работы по продвижению ребенка в рамках индивидуальной образовательной траектории (Л)	Отбор методов оценивания для создания внутришкольной системы оценки достижения планируемых результатов
Предметно-методическая	7) Ежегодная работа учителя по темам самообразования (Ш). 8) Разработка приложений к рабочим программам в виде индивидуализированных диагностических материалов (Ш).	Разработка (отбор) контрольных материалов для оценки предметных планируемых результатов образования. Составление (выбор) комплексных проверочных работ. Разработка (корректировка и уточнение авторских) рабочих программ по учебным предметам

Коммуникативная	9) Приобщение с учащимися и родителями активное использование современных средств коммуникации: эл. почта, скайп, электронный журнал, личный сайт учителя (Л).	Актуализация социально-значимой деятельности в реализации воспитательных событий
Валеологическая	10) Пятиминутная утренняя зарядка с классом в начале каждого учебного дня (Ш). 11) Подготовка классным руководителем программы проведения уроков здоровья (МО).	Разработка для своего класса программы развития и воспитания, нацеленной на укрепление физического и психического духовного здоровья.

Приведенные в данной таблице организационные формы, которые можно назвать «инструментами» повышения компетентности, реализуемые в виде системы, позволяют каждому учителю повысить общий уровень профессионализма, инициировать и развивать мотивацию к систематическому самообразованию.

В самом простом виде система формирования компетентности учителя, согласованная с новыми требованиями стандарта может выглядеть следующим образом (схема 1). Как видно из схемы важным инструментом формирования профессиональной компетентности учителя является обмен опытом внутри коллектива. Этот процесс имеет важное значение, так как самостоятельно реализовать требования ФГОС, поднявшись на новый профессиональный уровень, представляется достаточно трудной задачей, учитывая то, что освоение нового происходит в процессе практической деятельности, в кругу повседневных учительских обязанностей.

Схема 1. Общешкольная система повышения профессиональной компетентности учителя



Программа индивидуального профессионального развития учителя, на наш взгляд, должна отражать требования ФГОС и условия аттестации педагогических работников, которые в настоящее время модернизируются в соответствии с требованиями еще одного стандарта - Профессионального стандарта педагога [3]. В этом случае, программа станет связующим звеном между требованиями стандартов и оцениваемыми результатами (достижение обучающимися положительной динамики результатов [1]).

Очевидно, что ФГОС, Профстандарт педагога и новый Закон об образовании в РФ являются ключевыми импульсами модернизации образования, актуализирующими

процесс обновления действующих и создания новых элементов системы образования. Современный учитель, являющийся важнейшим элементом системы, сегодня также стоит перед выбором – повысить свой профессиональный уровень или уступить место другому учителю, чей уровень компетентности соответствует требованиям времени и новых стандартов.

1. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» от 7.04.2014 № 276, пункт 37

2. Галеева Н.Л. Система компетенций учителя как инструмент управления качеством образования. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научн. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007. С. 89-95

3. Галеева Н.Л. «Примерям» Профстандарт. Апробированный вариант внутришкольного обучающего семинара// Управление школой, ПС. - 2014. - №11. - С. 28-35

Критериальное оценивание сформированности экологического мышления обучающихся в начальной школе

Чарнецкая Жанна Николаевна, заместитель директора по УВР школы I ступени образования ГБОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов» №1234, г. Москва, e-mail: mongoosepro@mail.ru

Для реализации концепции устойчивого развития человечества необходимо формирование нового мировоззрения. Экологическое образование является основным ресурсом этого мировоззрения, в связи с чем цель экологического образования формулируется как формирование ноосферного мышления человека, способного жить в гармонии с собой, людьми и окружающим миром, природой.

Практической задачей применения знаний в области экологии человека является нравственное совершенствование людей, изменение человеческих качеств на основе эколого-гуманистических ценностей и идеалов, опора на социальное взаимодействие, незыблемость моральных обязательств, понимание ответственности перед будущими поколениями. Необходимы изменения в общественном сознании, понимании каждой личностью смысла и значения будущих перемен, проникновении экологических знаний в различные уровни образовательных структур.

Под экологическим образованием подразумевается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на систематизацию научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью. Такие задачи могут быть выполнены только в комплексном подходе к развитию и формированию культуры, деятельности, экологического сознания, экологического мышления. Важнейшим критерием для определения сформированности экологического мышления является развитие познавательной активности обучающихся, которую Т.И. Шамова определяет как качество деятельности ученика, проявляющееся в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели [4, с. 53].

В структуре познавательной активности Т.И. Шамова выделяет мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный компоненты. Сформированность целенаправленной самоуправляемой отражательно-преобразующей деятельности учащихся по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения определяет уровень познавательной активности [4, с. 71].

В качестве высшего уровня познавательной активности рассматривается творческая познавательная активность, которая характеризуется такими качествами, как оригинальность, самостоятельность. Ее показателями можно считать новизну, неожиданность, целесообразность, ценность [3, с.133].

Творчество, как высшая форма активности, предполагает проявление устойчивых социально-ценных интересов, склонностей, инициативы, самостоятельности, мотивов, способность порождать новые идеи, а также разрешать проблемные ситуации, отклоняться в поисках их решения от традиционных форм мышления.

Критериями творческой познавательной активности, по мнению Т.Н. Балабановой, выступают факты социального поведения, результаты творчески-преобразующей деятельности, мотивационно - творческого отношения к ней, наличие знаний и умений [1].

Очень важным критерием сформированности экологического мышления является уровень личностно-развивающей активности, реализация которой, по определению Е.В. Бондаревской, заключается в приобщении ребёнка к ценностям культуры, овладении им социальным опытом, развитии ценностно-смысловой сферы его сознания, и включает следующие показатели: интернализацию универсальных общечеловеческих ценностей, сохранение совокупного духовного опыта человечества; овладение основными сферами жизнедеятельности современного человека, гуманизирующими личность и отношения между людьми; сформированность опыта гражданского поведения: участие в гражданских делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека, противодействие аморальным явлениям и т.д.; накопление опыта эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения: организация детьми актов милосердия, проявление заботы о близких, уважение прав и достоинства других людей и т.д.; сформированность реальной ответственности, самостоятельности в принятии решений, в выборе способов саморегуляции поведения во всех сферах жизнедеятельности, овладение способами самовоспитания и совершенствования [2, с. 29 -31].

Личностно-развивающая активность выражается также в актуализации чувства принадлежности ребёнка к определённой культуре, формировании внутренней системы нравственных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение, активном овладении различными способами жизнедеятельности и жизнетворчества.

Основой для определения критериев уровня развития экологического мышления можно считать выполняемые логические операции: предвидение результата воздействий на природу; установливание взаимосвязи между экологическими явлениями и событиями; прогнозирование на основании наблюдаемых явлений экологической ситуации; представление экологического явления в целом на основе анализа отдельных элементов; разделение явлений на отдельные экологические ситуации, частные проблемы.

Мы считаем, что следующие группы критериев могут свидетельствовать об уровне сформированности экологического мышления:

1) специальные (формируются и диагностируются на уроках естественного цикла): способность к целостному, причинному, вероятностному анализу экологических ситуаций; стремление распространять экологические знания и участвовать в практических делах по защите окружающей среды

2) общепредметные (формируются и диагностируются на всех уроках и во внеурочной деятельности): высокий уровень развития мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения; оригинальность,

самостоятельность выдвижения гипотез, выбор наиболее оптимальной из ряда выдвинутых; умение точно спрогнозировать конечный результат;

Данные критерии сопоставимы с требованиями ФГОС к образовательным результатам – общепредметные критерии совпадают с требованиями к познавательным и регулятивным УУД, специальные критерии отражают требования ФГОС к личностным, предметным и метапредметным результатам.

Существует множество различных технологий, при помощи которых можно повысить эффективность экологического образования и воспитания. Информационно-методические, традиционные и новейшие технологии, методики; материально-технические, цифровые образовательные ресурсы, анимационные ролики, клипы, разнообразные программы, сайты и т.д. способствуют формированию экологического системного мышления. Задача учителя – найти оптимальное сочетание технологий, форм и методов работы, которые помогут сформировать экологическое системное мышление, ответственное отношение к природе, экологическую культуру, мировоззрение младших школьников.

При тестировании и анкетировании обучающихся несколько лет назад было выявлено, что большинство обучающихся не способны проанализировать ситуацию, спрогнозировать, к каким последствиям приведут те или иные действия человека. В ряде случаев анализ, если и был проведён учеником, 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, значимого социального окружения.

После апробации программ внеурочной деятельности для 1-4 классов «Вода – это жизнь», «Нравственные посевы», проектной деятельности по экологии, как показала тестовая диагностика и включенное наблюдение, реальная жизнь и поведение обучающихся кардинально изменились в большинстве классов. Большая часть учащихся 3-4 классов (в среднем 71% обучающихся) продемонстрировала высокий и выше среднего 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, активно участвуя в акциях: «Берегоша», «Вторая жизнь вещей», «Вторая жизнь упаковки», «Пакеты, сдавайтесь», «Сбережем планету вместе», «День Земли». Такие 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.

Литература

1. Балобанова, Т. Н. Развитие творческой активности личности в условиях высшего образования. Автореф. дисс. канд. социол. наук. – Курск, 1999.
2. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания// Педагогика. – 1995. – № 4.

3. Шамова, Т.И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности //Советская педагогика. – 1971. – № 10.

4. Шамова, Т.И. Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004.

Формирование учебно-профессиональной мотивации у студентов средних профессиональных образовательных организаций

Максимова Марина Владимировна, преподаватель ГБПОУ «Колледж современных технологий имени Героя Советского Союза М.Ф. Панова, магистрант ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: maksimova1956@yandex.ru

Современное общество России в новых рыночных условиях экономики нуждается в высококвалифицированных специалистах среднего звена. К выпускникам среднего профессионального образования предъявляются особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм (компетентность), активность и творчество. В связи с этим перед средними профессиональными образовательными организациями (СПО) России стоит важная задача - организовать учебную деятельность так, чтобы она максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности студента и становления высококвалифицированных специалистов. Эти требования определяют необходимость создания условий для формирования положительной учебно-профессиональной мотивации у студентов СПО.

Под мотивацией понимается сложное, многоуровневое, изменяющееся психологическое явление. Для гармоничного психологического развития и становления специалиста должна быть сформирована учебно-профессиональная мотивация к учению и освоению профессии.

Проблемой учебной мотивации занимались как зарубежные (Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен), так и отечественные психологи (Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.Н. Рубинштейн).

Формирование учебной мотивации у обучающихся студентов СПО России без увеличения можно назвать одной из центральных проблем современного образования. Её актуальность обусловлена обновлением содержания образования и постановкой задач по новому качеству формирования у обучающихся приёмов самостоятельного приобретения знаний, умений, навыков и развития активной жизненной позиции.

Для того чтобы найти эффективные педагогические механизмы, способы и средства формирования учебно-профессиональной мотивации у студентов колледжа (техникума) – желания учиться, интереса к профессиональным знаниям, навыкам и умениям необходимо предварительно уяснить, что собой представляют мотивы, мотивационная сфера личности и каковы закономерности её развития. Перейдёт ли мотивационная тенденция к активным действиям, зависит от многих обстоятельств, в том числе – от эмоционального состояния, намерений индивида, внешних и внутренних влияний (воздействий), которые могут «запустить» на целенаправленное поведение, либо воспрепятствовать ему.

Учебная мотивация, как и любой другой вид деятельности определяется целым рядом специфических факторов, своевременное выявление которых, даёт возможность корректировать и отслеживать динамику учебных мотивов в течение обучения, и влиять на профессиональное формирование студентов: организацией педагогического процесса в образовательном учреждении; характером образовательной системы; особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими обучающимися и т.д.); личностными особенностями педагога (преподавателя) и прежде всего системой его отношений к обучаемому, к педагогической деятельности и рефлексии; спецификой учебного предмета (предметов).

Комплекс внешних и внутренних факторов, влияющих на учебную мотивацию студента могут либо активизировать, либо тормозить его учебную деятельность. Учебно-профессиональная мотивация студента СПО - это качество личности, которое представляет собой систему мотивов, побуждающих к сознательному и поэтапному овладению студентом учебной деятельности, направленной на подготовку специалиста. Положительная учебно-профессиональная мотивация может базироваться на желаниях учиться и получить профессию.

Формирование учебно-профессиональной мотивации и готовности студентов к профессиональной деятельности находится в непосредственной зависимости от характера системных связей: пространственных, учебно-предметных, профессиональных и социальных компонентов развивающей среды. Учебно-профессиональная (образовательно-развивающая) среда среднего профессионального образовательного учреждения – это система влияний и условий на формирование учебно-профессиональной мотивации у студентов колледжа (техникума) и готовности их к профессиональной деятельности.

Чтобы ответить на вопрос, какую общую учебную мотивацию следует формировать у обучающихся студентов СПО, надо сначала определить те виды деятельности, которые должны быть главными, ведущими в учебно-профессиональной деятельности обучающихся. Можно выделить следующие виды деятельности обучающихся:

1. Учебно-познавательная деятельность (развивающая).
2. Деятельность по саморазвитию своих способностей.
3. Деятельность по самовоспитанию своих личностных качеств, стиля поведения, положительных черт характера.
4. Деятельность по профессиональному самоопределению, подготовке к будущей профессии и продолжению образования в избранной области.

Чтобы обучающиеся овладели видами деятельности на достаточном уровне, необходимо формировать у них стойкий интерес к указанным видам деятельности, а также широкие социальные и внутренние мотивы, добиваясь при этом, чтобы они были ясно осознаваемыми, стойкими и смыслообразующими.

Учёба в колледже (техникуме) может мотивироваться не только потребностью в приобретении учебно-профессиональных знаний и умений, необходимых для будущей профессии, но и потребностью занять определенное место в обществе – в группе колледжа, среди приятелей, среди родственников и т.п. Это широкие (высшие) социальные мотивы, которые создают устойчивую постоянную основу для успешного обучения.

Для того чтобы найти эффективные педагогические средства для формирования учебной мотивации у студентов колледжа (желания учиться и овладеть профессиональными навыками и умениями) педагогу колледжа необходимо предварительно уяснить, что собой представляют мотивы, структура и сущность мотивационной сферы личности, и учебной деятельности, психические характеристики обучающихся и имеют ли они смысл учебной деятельности. Эти знания помогут педагогу воздействовать на механизмы учебно-профессиональной мотивации студентов колледжа (формировать).

Формирование учебно-профессиональной мотивации у студентов СПО рассматривается как целенаправленный процесс, включающий систему целевых и преднамеренных воздействий в условиях развивающей образовательной среды колледжа (техникума).

Каждый студент включается в процесс обучения с конкретными представлениями, ожиданиями и отношением к обучению. Вступая в процесс обучения, он преследует определенные индивидуальные цели: получение знаний, умений, отработку навыков, приобретение новых личностных качеств.

Активным в обучении является тот, кто видит учебный смысл и осознает потребность в знаниях, у кого глубоки и сильны мотивы, вызывающие желание активно действовать, преодолевать неизбежные затруднения при овладении профессиональным мастерством, развито умение ставить цели и стремление добиться их.

Формирование учебной мотивации у студентов колледжа в процессе обучения должно быть основано на формировании и развитии у них интереса к учебно-профессиональной деятельности путем правильной организации учебно-профессионального процесса. Из вышеизложенного вытекает важность учебной мотивации в учебном процессе, так как она является источником учебной деятельности, определяющей поведение обучаемого студента колледжа (техникума) и, следовательно, существенно влияющей на результат обучения и освоения профессии. Особое влияние на учебную мотивацию студентов колледжа имеют качества преподавателя: личные психологические качества, профессионализм (компетентность), его характерологические и коммуникативные особенности. Мотивирующая деятельность педагога должна основываться, прежде всего, на умении увидеть и отобрать наиболее значимые и интересные проблемы, на владении всем арсеналом исследовательских, поисковых, проблемных методов работы, искусстве коммуникации, предусматривающей умение организовывать и вести дискуссии, на способности генерировать новые идеи.

Таким образом, готовность студента СПО к учебной и профессиональной деятельности можно рассматривать как субъективное состояние личности, означающее желание и способность учиться, получить профессию, заниматься данным видом профессиональной деятельности, как конечный результат процесса профессиональной подготовки, проявляющийся в формировании фундамента знаний, умений, навыков и профессионально-значимых качеств личности.

Для того чтобы сформировать у обучающихся стойкую положительную мотивацию, нужно следить за динамикой развития мотивов учения и самовоспитания с тем, чтобы своевременно корректировать свою педагогическую деятельность, свое индивидуальное воздействие на отдельных обучающихся.

Несомненно, педагогическим коллективом СПО для этого должна быть проделана определенная работа по управлению процессом формирования учебной мотивации у студентов. Мотивационными процессами можно и нужно управлять: создавать условия для развития внутренних мотивов, контролировать внешние мотивационные факторы, стимулировать студентов к учебно-профессиональной деятельности. Необходимо помочь студенту осознать смысл потребности к обучению, освоить профессиональные умения и навыки, помочь ему понять собственные устремления.

В новых рыночных условиях экономики максимальный шанс на успех будут иметь те профессиональные образовательные организации, которые постоянно повышают качество подготовки специалистов и используют для этого все возможные резервы.

1. Айсмонтас А.А. Педагогическая психология. - М.: МГППУ, 2004. - 80 с.
2. Аверин В.А. Психология личности. – М.: Смысл, 3-е изд. 2008. – 89 с.
3. Батаршев А.В.. Учебно-профессиональная мотивация молодежи,- М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
4. Бакшаева Н.А., А.А. Вербицкий. Психология мотивации студентов,- М.: Логос, 2006. – 184 с.
5. Ильин Е.П.. Мотивация и мотивы, - СПб Питер, 2011. – 512 с.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: 1990. – 212 с.
7. Методические рекомендации//Педагогическая психология (Тема 6. «Мотивы учения»), коллектив авторов, - М.: 2008 г.

8. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.. Психологический справочник учителя, изд. «Просвещение», 2001, - 287 с.

9. Хекхаузен Х.. Мотивация и деятельность, изд. Питер, 2007. – 860 с.

Использование нетрадиционных технологий в учебно-познавательной деятельности как ресурс формирования управленческой компетентности обучающихся

Клещева Татьяна Валентиновна, руководитель школьного отделения №2 ГБОУ Школы 1279 г. Москвы, e-mail: barsik5_128@mail.ru

Манина Ирина Олеговна, учитель математики ГБОУ Школы 1279 г. Москвы, e-mail: i.manina@bk.ru

Первого января 2016 г. в силу вступает профстандарт, который требует от современного педагога высокого уровня компетентности не только предметно-методологической или психолого-педагогической компетентности, но и валеологической, коммуникативной и управленческой. Причем управленческая компетентность преобладает над всеми остальными, т.к. именно она определяет уровень и эффективность реализации всех остальных компетенций, позволяя реализовывать требования ФГОС, реализуя на практике принцип системно-деятельностного подхода, обеспечивающий «активную учебно-познавательную деятельность обучающихся и построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся».

Исходя из требований ФГОС к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися образовательной программы, учитель сегодня обязан в своей деятельности перейти от репродуктивного к модулирующему уровню, превратившись из «носителя» информации в «организатора» такой образовательной и обучающей среды, которая способствовала бы формированию у учащихся стремления и способностей к познанию, с учетом их индивидуальных особенностей и интересов.

Еще в конце 70-х гг. прошлого уже XX века Т.И. Шамова, основоположник научной школы Управления образовательными системами, в монографии Активизация учения школьников писала, что «знания, получаемые в готовом виде, как правило вызывают затруднения учащихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач. Овладение же *системой ведущих знаний и способов деятельности возможно лишь при условии повышения уровня активности школьников в познавательной деятельности*» (1).

Сегодня учителю доступны различные приемы, методы, методики и технологии, способствующие активизировать познавательный интерес обучающихся, их самостоятельность, индивидуальность и творческое начало. Рассмотрим некоторые из них, успешно применяемые на уроках математики в классах, где обучаются дети с разным уровнем способностей и заинтересованности к предмету.

«Работа по контракту» – эта форма наиболее эффективна при повторении или обобщении изученного материала в рамках одного или серии уроков. При подготовке отдельному ученику (или учащимся всего класса) предлагается подписать бланк контракта на выполнение целевой работы по определенной теме и в указанные сроки. Здесь же перечислены номера и типы заданий, указаны формы выполнения, проверки и оценки результатов работы. При подписании контракта, ученик не просто берет на себя обязательство выполнить предложенную работу, но и самостоятельно определяет количество заданий, которое он предполагает выполнить, а так же выбирает формы их выполнения и проверки. Контракт представляет собой таблицу, которую ученик заполняет сам.

Первую графу он заполняет постепенно, по мере выполнения заданий (на первое место она поставлена лишь для удобства проверки объема сделанной работы), отме-

чая сделанные задания «+», не сделанные «-», а те, которые вызвали затруднения «?».

Во вторую графу заносятся номера заданий из «маршрутного листа», располагая их в соответствии с разделами третьей графы, те, которые ученик должен выполнить полностью располагаются соответственно графе «обязательные», за выполнение которых полностью, в соответствии со всеми требованиями и без ошибок ставится оценка «4»; «задания по выбору» (в «маршрутном листе указывается минимум сколько таких заданий должен выполнить ученик, чтобы при тех же условиях получить «5») или «индивидуальные задания», содержащие вопросы повышенной сложности, для мотивированных и одаренных, выполненное которых либо позволяет повысить основную оценку, либо дает возможность получить дополнительную оценку.

В следующих графах ученик выбирает, какие из заданий он будет выполнять самостоятельно в классе; дома; работая в группе или разбирая вместе с учителем. В полуденных колонках контракта ученик выбирает способ проверки выполненных заданий: самопроверка, взаимопроверка или проверка педагогом.

В конце работы ученик выбирает тот смайлик, который отражает его отношение к сделанному: «работа не вызвала затруднений»; «не уверен, что все сделано правильно»; «не получилось».

Вместе с бланком контракта (он же является оценочным листом), учащийся получает «маршрутный лист» с заданиями (или их номерами, если они взяты из учебника или сборника дидактических материалов) (*приложение*).

Маршрутный лист по теме: Делимость чисел.

- Обязательная часть. А.С. Чесноков, К.И. Нешков. - Дидактические материалы по математике для 6 класса, М., 2011 - стр.4: №№1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9;

- Дополнительная часть. Там же .стр.4: №№ 10; 11; 12; 13; 14;

- Задания по выбору.

1. Докажите, что разность между любым трехзначным числом и суммой его цифр делится на 3.

2. Для числа 123 найдите такое трехзначное число, разность между которым и 123 делилась бы и на 9, и на 99.

3. Найдите десятизначное число, у которого ни одна цифра не повторяется и которое делится на 45.

4. Делятся ли числа 5742, 4356, 8712, 1584 на 99? Найдите закономерность в записи этих чисел. Проверьте свой вывод на других примерах.

В математике достаточно много инвариативных решений, когда одного и того же результата учащийся может достичь различными способами. В этом случае можно предложить наиболее подготовленным ребятам выполнить все варианты решения, а в классе, где обучаются дети с разным уровнем подготовленности или заинтересованности в предмете, это же задание можно предложить выполнить по группам.

Например, обучающимся предлагается решить задачу, в которой: дано: В кубе $ABCD_1B_1C_1D_1$ точка O – центр грани $ABCD$. Найти: а) угол между прямыми OB_1 и C_1D_1 ; б) угол между прямой OB_1 и плоскостью AA_1B_1 .

Решить подобную задачу можно тремя способами: используя метод координат; векторный или традиционный метод. Ученику предлагается выполнить мини-проект: А) решить задачу всеми известными ему способами (в данном случае тремя); Б) на основе анализа проведенных действий выбрать наиболее рациональный на его взгляд способ решения и обосновать свой выбор; В) подобрать или составить несколько задач (минимальное количество прописывается в задании), которые решаются тем же способом.

Этот вариант работы можно предложить выполнить полностью только хорошо подготовленным, или высокомотивированным детям, способным выполнить и самостоятельно проанализировать все возможные варианты решения поставленной задачи; либо предложить его всем, определив «цену» каждого этапа (безукоризненно выполненная часть задания «А» – «3», «А» и «Б» – «4»; полностью сделанное задание – «5»). Мы намеренно предлагаем самый простой вариант задания, чтобы продемонстрировать возможность применения данной технологии в различных условиях.

Если же мы выбираем **групповую форму** работы при изучении данной темы, то в этом случае, каждой группе предлагается решить данную задачу одним определенным способом (в этом случае учитывается уровень подготовленности или желания учеников). Выполнив работу, каждая группа представляет классу свое решение, а анализ вариантов и выбор наиболее рационального способа решения проводится в ходе коллективного обсуждения. Данный метод подходит для работы с классами, где обучаются дети разного уровня подготовки по предмету. В этом случае, каждая группа представляет только один способ решения, а остальные рассматривают его либо как теоретические варианты, которые возможны, но для них приемлемы, либо – как возможные шаблоны решения подобных задач, принимаемые ими за образец.

Приведенные в нашей статье примеры использования различных, доступных для применения учителями разного уровня квалификации, приемов, методов и технологий, позволяют нам на каждом уроке способствовать формированию и развитию у обучающихся: готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию; коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми в процессе различных видов деятельности; умения самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; умения оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения; владения основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности; умения строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы; умения организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение (3) – иными словами уже сегодня способствовать достижению личностных, метапредметных и предметных результатов освоения обучающимися образовательных программ, предъявляемых ФГОС ОО.

1. Шамова Т.И. Избранное. – М., 2004 – с. 57.

Деятельностный подход к формированию методической компетентности учителей

Воровичков Сергей Георгиевич, д.п.н., профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ

Виноградова Светлана Сергеевна, руководитель структурного подразделения СОШ № 1025 ГБОУ «Гимназии 1591»

Постоянное повышение профессиональной компетентности является одним из обязательных признаков профессии учителя. Профессиональное становление учителя не может заканчиваться в стенах педагогического учебного заведения, оно продолжается на протяжении всего периода его профессиональной деятельности. Рост профессиональной компетентности учителей во многом обусловлен внутришкольной научно-методической работой, которая осуществляется в соответствии с адрагогическими

принципами компетентностного обучения в процессе реальной разработки, адаптации и апробации педагогами различных образовательных инноваций.

Разработка и проведение «логических пятиминуток», создание сценариев метапредметных занятий представляются нам реальным проявлением творчества учителя. Ведь невозможно «сверху» полностью регламентировать процесс осуществления «пятиминуток» и проведения метапредметных занятий. Поэтому предполагается длительный и тактичный, многогранный и многотрудный процесс совершенствования методической компетентности учителя, основанной на понимании педагогом ценностей метапредметного образования и логического мышления, знании законов формальной логики, овладении методикой освоения общеучебных умений. Обычно формирование методической готовности учителей разрабатывать и проводить «логические пятиминутки» и создавать метапредметные занятия происходит за полтора-два года групповых и индивидуальных консультаций.

При организации научно-методической работы по развитию учебно-логических умений учащихся младших классов посредством «логических пятиминуток» мы следовали следующей логике совместной работы консультанта и руководителей, педагогов начальной школы:

- На первом семинаре обосновывалась актуальность и необходимость целенаправленного формирования и развития логического мышления учащихся. Особое внимание было уделено характеристике достоинств и недостатков перечня универсальных учебных действий, содержащегося в новых ФГОС ОО. Представлялась рекомендуемая классификация общеучебных умений и особо комментировалась группа учебно-логических умений. Был предложен возможный рисунок совместной научно-методической работы, предполагающий разработку и обсуждение «логических пятиминуток» как малой формы образовательного процесса по целенаправленному формированию учебно-логических умений у четвероклассников. При этом подчеркивалось, что без вовлечения всех учителей начальной школы в эту работу невозможен перебук «логических пятиминуток» как педагогической инновации в стабильный атрибут образовательного процесса. Определялись основные формы соответствующей научно-методической консалтинговой помощи учителям. Установочный семинар плавно перешел в организационное совещание консультанта, руководителей и педагогов начальной школы. Были обсуждены и утверждены регламент, процедуры и правила совместной работы, назначен ответственный от школы за совместную работу. Был предложен и прокомментирован небольшой пакет «логических пятиминуток», посвященных первой группе учебно-логических умений – анализу и синтезу. Завершилось совещание инструктажем по экспертизе этих «пятиминуток», разработанных консультантом или учителями других школ.

- Затем педагоги самостоятельно в течение нескольких дней проводят экспертизу полученного пакета «пятиминуток», разрабатывают свои варианты. Ответственный от школы организует сбор первых вариантов «пятиминуток», их печатание, первичную обработку, корректировку, единообразное оформление и пересылку по электронной почте консультанту. В результате группового обсуждения результатов индивидуальной экспертизы, обмена мнениями об удачных моментах в данных «пятиминутках», предлагаемых улучшениях, для консультанта готовится перечень вопросов на уточнение и понимание.

- Консультантом вычитываются эти первые варианты «пятиминуток», которые разработали педагоги на основе продуктов учителей других школ, в наиболее удачные из них вносятся необходимые коррективы. Обычно в самом начале совместной работы подавляющее большинство «пятиминуток» остается в архиве консультанта в качестве

«безвозвратных» продуктов. Но и эти единичные неудачные «пятиминутки» без особой просьбы автора не обсуждаются индивидуально, тем более – никогда коллективно. Вся рефлексия «пятиминуток», разработанных учителями, строится только на удачных вариантах.

- Откорректированные консультантом «пятиминутки» пересылались по электронной почте ответственному от школы за совместную работу, который в свою очередь передавал их каждому учителю. В соответствии с предварительной договоренностью этот пакет «пятиминуток», в котором указано авторство каждого учителя, распространялся и в другие школы, участвующие в сетевом исследовательском проекте. Благодаря такому взаимобмену учителя каждые две недели получали для экспертизы довольно внушительный пакет материалов. Педагоги индивидуально выявляли те коррективы, которые внес в их продукт консультант. При необходимости они готовили возражения и вопросы на уточнения, которые обычно задавали консультанту при индивидуальных и групповых консультациях. Кроме того, учителя самостоятельно изучали «пятиминутки» других учителей своей и «чужих» школ, а потом в групповом режиме обменивались результатами экспертизы, готовили очередные вопросы на уточнение и понимание для консультанта. Как оказалось, в первый год совместной работы учителям целесообразно проводить обсуждения только тех «пятиминуток», которые сначала уже вычитал и откорректировал консультант, чтобы не происходило искаженное обучение на неудачных примерах.

- По мере необходимости по просьбе педагогов или по инициативе консультанта проводились промежуточные консалтинговые семинары. С одной стороны, было невозможно заранее определить востребованное содержание данных консалтинговых семинаров, с другой стороны, разработанный курс во многом предвосхищал потенциальные образовательные потребности педагогов. При этом консультант стремился максимально избегать просветительского, репродуктивного характера повышения методической компетентности, ибо это не позволит в дальнейшем учителю сознательно и без постоянной опеки со стороны администрации совершенствовать логическое мышление учащихся. Учителя приняли активное участие в групповом обсуждении удачных вариантов «логических пятиминуток», подготовке к публикации данного учебно-методического сборника.

- Консультант периодически побуждал учителей провести ревизию банка «пятиминуток», разработанных педагогами школы. Необходимо, чтобы без внимания не осталось ни одно умение. Требуется разнообразить видовой состав «пятиминуток»: вводные, инструктивные, а не только тренинговые. Учителям рекомендовалось: при формировании логического мышления необходимо опираться на уже сформированные наглядно-действенное и наглядно-образное мышления. Не только текстовая информация или слово, произнесенное учителем, должны становиться объектом изучения и обсуждения, но необходимо чаще использовать для манипуляции наглядный материал: как модели, так и реальные объекты.

- Переход к разработке «пятиминуток» следующей группы учебно-логических умений происходил по инициативе самих учителей или по рекомендации консультанта. Следует отметить, как только учителя приступали к освоению новой группы умений, для них становилась в большей степени очевидной и понятной суть предыдущей группы умений. Консультант не приветствовал, но и не мог запретить частичную апробацию «пятиминуток» в реальном образовательном процессе. В этом случае подчеркивалось, что нельзя ждать удивительных результатов от частичного применения целостного по своей сути нововведения. В данном случае для педагогов особенно актуальным становится принцип «не навреди». Только завершение формирования

полного пакета «пятиминуток», сопровождающееся постепенным «выращиванием» соответствующей методической компетентности учителей, может позволить приступить к апробации данных методик.

При этом было достигнуто обязательное требование, чтобы в работу по проектированию и проведению «пятиминуток» был вовлечен весь педагогический коллектив начальной школы. Это способствовало «раскручиванию заводного механизма» педагогического творчества. С нашей точки зрения, именно подобная совместная деятельность педагогов по решению реальной животрепещущей проблемы образовательного процесса и является наиболее эффективной формой научно-методической работы.

РАЗДЕЛ 6. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

Построение оценочных систем экспертизы

Литвиненко Элеонора Владимировна, д.п.н, профессор, профессор кафедры управления развитием образовательных систем Московского института открытого образования, e-mail: vvliv@yandex.ru

В последние годы экспертное оценивание как метод исследования, позволяющий достаточно быстро получать информацию об изучаемых объектах, все чаще используется в педагогике. В задачи экспертного оценивания входят вопросы, решение которых не поддается формализации, а требует специальных знаний эксперта, его мнения, рекомендаций. В общем случае, по мнению Б.Г. Литвака [8], таким задачам относятся: определение целей, направлений деятельности (в том числе построение иерархии целей, формирование дерева целей, дерева критериев, позволяющих определить степень достижения поставленных целей); экспертный прогноз (оценка ожидаемого развития ситуаций; оценка альтернативных вариантов управленческих решений, движения к цели и т.д.); формирование альтернатив управленческих решений; построение профессиограмм; экспертиза научных исследований; определение рейтингов; оценивание и диагностика состояния различных систем.

В педагогике в число решаемых задач, дополнительно к обозначенным выше, можно отнести: оценку качества образования; оценку личности ученика, профессионализма педагога и руководителя; экспертизу учебных пособий, методических разработок, учебных планов, программ и т.д.; экспертизу образовательных технологий, адекватности их применения в конкретной ситуации; составление глоссариев, тезаурусов.

Наличие оценочных систем, позволяющих адекватно и всесторонне проводить экспертизу, является залогом успешности проведения экспертного оценивания. Вместе с тем, формирование оценочных систем экспертизы относится к одной из сложнейших научных и практических задач.

В квалиметрии оценка качества любого объекта, в том числе и методами экспертного оценивания, представляется как четырехкомпонентная система: $S < O, E, B, A >$, где S – оценка качества объекта; E – субъект оценивания (может быть один эксперт или группа экспертов); O – объект оценивания; B – база оценки; A – логика оценки.

Несомненно, что только четкое понимание сущности и содержания качества самого оцениваемого объекта, анализ изменяющихся требований к нему, позволяет сформировать систему показателей и критериев оценивания и перейти к самой процедуре оценки.

По мнению Михеева В.И. [10], любой объект измерения «требует определенной его конкретизации, т.е. представления объекта измерения через систему уровней его описания путем выделения соответствующих понятийных признаков вплоть до перехода к системе эмпирических признаков, поддающихся непосредственному учету и измерению».

Описанием и определением характеристик объекта оценки начинается любое экспертное оценивание – это первый этап оценки.

При описании объектов оценки выделяются их основные свойства (стороны, аспекты), отражающие специфику объектов, и на этой основе формируются показатели и критерии оценивания.

Под **показателем** оценки понимается количественная или качественная характеристика какого-либо свойства объекта, подвергающегося измерению.

Критерием называют правило или способ принятия (выбора) решения.

Так как часть показателей могут оцениваться количественно, а часть – качественно, то чаще всего значения показателей интерпретируют с помощью шкалирования или аддитивного свертывания.

Второй составляющей, обеспечивающей успех экспертизы, является наличие в системе оценивания широкой базы оценки. Под базой оценки объектов экспертизы понимают образцы, эталоны, требования нормативных документов, социума, научных работ к объектам оценки. Наличие четко организованной и всесторонне охватывающей объект базы оценки, позволяет достаточно просто осуществлять процедуру оценивания, в основе которой лежит сравнение. Рассмотрим создание оценочных систем экспертизы на примере построения системы оценки эффективности управленческой деятельности руководителя образовательной организации.

Проблема оценки эффективности труда руководителя четко обозначилась в последние годы в связи с принятием ряда новых законодательных актов и нормативных документов [1-5]. К числу важнейших документов, изменяющих систему требований к управлению образованием, относятся принятый 29.12.2012 года закон «Об образовании в Российской Федерации» (№273–ФЗ) [3], новые тарифно-квалификационные характеристики (требования) [4], а также профессиональный стандарт руководителя образовательной организации (управление в сфере образования) [5]. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (№273–ФЗ) вместо понятия «образовательное учреждение» вводит новое понятие «образовательная организация», акцентируя внимание на ее некоммерческом характере, что предполагает обязательно оценку социальной и экономической составляющих эффективности ее работы [6-7]. Руководитель образовательной организации, ориентируясь в своей деятельности на цели организации, тем самым получает новые ориентиры, что опосредовано должно быть отражено в оценочной системе экспертизы управленческой деятельности руководителя.

Квалификационная характеристика руководителя (директор, заведующий, начальник) образовательного учреждения содержит три раздела: «Должностные обязанности», «Должен знать» и «Требования к квалификации». В разделе «Должностные обязанности» дается перечень основных трудовых функций, которые могут быть полностью или частично поручены работнику, занимающему данную должность [4]. В разделе «Должен знать» определены требования, предъявляемые работнику в отношении специальных знаний, а также знаний законодательных и иных нормативных правовых актов, положений, инструкций и др. документов, методов и средств, которые работник должен применять при выполнении должностных обязанностей. В разделе «Требования к квалификации» определены необходимый уровень профессиональной подготовки, удостоверяемый документами об образовании, а также требования к стажу работы. Квалификационные характеристики в новой редакции прописывают требования к руководителю образовательной организации в целом, не разделяя эти требования на высшую и первую категории.

Еще одним очень важным документом, определяющим требования к управленческой деятельности руководителя образовательной организации, и тем самым формирующим базу оценочной системы экспертизы, является стандарт профессиональной деятельности руководителя образовательной организации [5]. Этот стандарт принят в

2014 году и ориентирован на проведение новой для нашей страны процедуры – сертификации квалификаций. Сертификация – это процедура подтверждения соответствия полученной в ВУЗе квалификации требованиям профессиональных стандартов. Считается, что оценка Государственной итоговой аттестацией выпускника после окончания обучения в ВУЗе, определяет успешность освоения им образовательной программы, а способность претендентом выполнять производственные функции определяется в процедурах оценивания при сертификации. В 2007 году Министерством образования и науки и Российским союзом промышленников и предпринимателей была создана Российская Национальная рамка квалификаций, а в 2009 году по заданию Правительства Российской имми же было разработано Положение об оценке и сертификации квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах. Предполагается что, сертификация будет осуществляться независимым профессиональным сообществом с участием работодателей и определять способность реализовывать полученные в ВУЗе знания в профессиональной деятельности на практике. Анализ проекта Профессионального стандарта руководителя образовательной организации (управление в сфере образования) показывает, что в документе преобладают требования к его финансово-хозяйственной и маркетинговой деятельности.

Одним из важнейших направлений изучения при создании оценочных систем являются также результаты психологических и педагогических исследований труда руководителя образовательной организацией.

Все вышеизложенные требования должны найти отражение не только в базе оценки, но и должны учитываться при формировании системы показателей и критериев оценивания деятельности руководителя образовательной организации, примеры которых для руководителей разного уровня представлены в учебном пособии «Экспертное оценивание управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений в процессе аттестации» [9]. Оценочные системы экспертизы помимо оценочно-критериального аппарата, должны обязательно содержать логику и сведения о субъекте оценивания.

1. Закон РФ № 174 – ФЗ «Об автономных учреждениях».

2. Закон РФ № 83 – ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».

3. ФЗ от 29.12.2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М.: УЦ Перспектива, 2013. – 224с.

4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 авг. 2010 №761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих; раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта руководителя образовательной организации (управление в сфере образования).

6. Борисова Е.И., Полищук Л.И. Анализ эффективности в некоммерческом секторе: проблемы и решения – М.: ГУ ВШЭ, 2008. – 32 с.

7. Щекова Е.Л. Экономика и менеджмент некоммерческих организаций. Учебное пособие. С-Петербург, 2003.- 256 с.

8. Литвак Б.Г. Экспертные технологии в управлении: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дело, 2004. – 400 с.

9. Литвиненко Э.В., Нечаев М.П. и др. Экспертное оценивание управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений в процессе аттестации. Учеб-

ное пособие для системы повышения квалификации – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 272 с.

10. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Изд. 2-е, испр. И доп. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 200 с.

Экспертиза основной образовательной программы начального общего образования в общеобразовательной организации

Фоменко Ирина Анатольевна, канд. пед. н., доцент, начальник отдела экспертизы деятельности образовательных организаций Центра качества образования ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»

Экспертиза, как одна из процедур системы оценки качества образования, приобретает особую значимость в педагогической практике.

Это обусловлено, прежде всего, тем, что в настоящее время наступает особый период в деятельности образовательных организаций: завершается реализация основной образовательной программы начального общего образования, в конце нынешнего учебного года нам предстоит оценка достижения планируемых результатов освоения ООП НОО обучающимися 4-х классов. Результаты этой оценки дадут ответ на вопрос «позволила ли разработанная и реализуемая основная образовательная программа обеспечить достижение планируемых результатов в соответствии с ФГОС НОО?»

Уже сегодня многие образовательные организации понимают необходимость коррекции ООП НОО. Коррекция, прежде всего, обусловлена тем, что реализуемая в настоящее время ООП НОО в большинстве случаев разрабатывалась 1) в достаточно сжатые сроки, 2) без должного понимания, что программа единственный и основной нормативный документ, определяющий содержание образования и пути его реализации в конкретной ОО, 3) в условиях твердой убежденности, что опубликованная примерная образовательная программа НОО (составитель Е.С. Савинов) является документом для полного копирования и точного исполнения в ОО. Сейчас пришло понимание, что выделенные нами условия создания ООП не способствовали написанию действенного документа, определяющего стратегию и тактику деятельности образовательной организации в целом, каждого педагога в отдельности, направленные на достижения планируемых образовательных результатов в соответствии с ФГОС и притязаниями образовательной организации. А предложенная примерная программа является лишь ориентиром, дающим представление о том, какие обязательные компоненты должны быть представлены в образовательной программе школы.

ФЗ – 273 «Об образовании в РФ» определяет назначение примерной программы как документа – ориентира. Так как любая образовательная организация имеет свои особенности (миссия, специфика, традиции, направленность реализуемых образовательных программ, возможности, обусловленные разными факторами и сформированные на основании постоянного изучения изменяющихся потребностей и запросов различных групп потребителей образовательных услуг), то проектируя образовательный процесс, она не может не учитывать перечисленных обстоятельств. В настоящее время пришло понимание того, что часть формируемая участниками образовательных отношений является очень значимой в ООП, так как позволяет учитывать и реализовывать миссии, цели образовательной деятельности с учетом особенностей возможностей, традиций образовательных организаций, специфики обучающихся (их уровня подготовки, интересов, мотивов, образовательных запросов потребителей и т.д.). А по большому счету, реализовывать, то планируемое, высокое качество образования, которое характеризует и отличает данную образовательную организацию от других и делает ее привлекательной для обучающихся и их родителей.

Необходимость коррекции ООП НОО определяются на основе оценки качества образования образовательной организации. Можно выделить следующие направления оценки качества образования: оценка достижения обучающимися планируемых результатов освоения ООП НОО, оценка профессиональной деятельности педагогов по реализации ООП НОО, оценка эффективности использования различных групп ресурсов, оценка качества реализации ООП НОО (в то числе, качество реализации составляющих ее подпрограмм; оценка качества спроектированного и реализуемого образовательного процесса) и другие.

Остановимся на одной из важнейших процедур оценки качества образования – экспертизе разработанной и реализуемой ООП НОО.

Экспертиза рассматривается как особый тип исследовательской деятельности, где объектом изучения является развивающаяся педагогическая практика. Функции (аналитическая, оценочная, проектировочная, консультационная, рефлексивная) и обусловленные ими задачи экспертизы могут быть различными в зависимости от цели ее проведения. В настоящее время актуальным является экспертиза основной образовательной программы в ходе государственной аккредитации образовательных организаций и экспертиза основной образовательной программы в рамках систем оценки качества образования различных уровней (уровня образовательной организации, муниципального, регионального уровня).

Рассмотрим особенности проведения экспертизы ООП НОО в процедурах аккредитации и системы оценки качества образования.

Для экспертизы ООП НОО выберем **критерий соответствия** основной образовательной программы (и ее структурных элементов) требованиям ФГОС НОО и характеристикам, задающим качество образования в конкретной образовательной организации (с учетом определения качества образования, данного в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»).

В первом случае (государственная аккредитация) экспертиза направлена на «определение соответствия содержания и качества подготовки обучающихся в организации, осуществляющей образовательную деятельность, по заявленным для государственной аккредитации образовательным программам федеральным государственным образовательным стандартам (далее - аккредитационная экспертиза)» (Положение о государственной аккредитации образовательной деятельности, утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. N 1039)

Следовательно, в ходе аккредитационной экспертизы ООП НОО анализируется на соответствие ее содержания и структуры требованиям ФГОС. Для эффективности работы эксперта и достоверности результата экспертизы могут быть использованы показатели, позволяющие делать выводы о состоянии чего-либо (соответствии/несоответствии/частичном соответствии изучаемого объекта требованиям ФГОС). Например, показатели:

1. Соответствие структуры ООП НОО требованиям ФГОС
2. Соответствие содержания разделов ООП НОО требованиям ФГОС

В рамках внутришкольной системы оценки качества образования экспертиза ООП НОО направлена на определение качества образования: ее соответствия нормативным требованиям (ФГОС), и характеристикам, задающим качество образования в конкретной образовательной организации.

Характеристики качества в образовательной организации определяются на основании **изучения потребностей** различных групп потребителей образовательных услуг, **выделения особенностей** образовательной организации (понимания своей миссии, месторасположения организации, контингента обучающихся, их родителей, возможностей и инновационного потенциала педагогического коллектива, представлений о

качестве в ОО, сложившихся традиций организации и территории, направленности реализуемых образовательных программ, систем обучения и многое другое). Выделенные особенности образовательной организации в совокупности с изученными потребностями и определяют цели в области качества образовательной организации. Следовательно, в процессе экспертизы ООП НОО основным критерием ее оценивания становится **критерий соответствия** основной образовательной программы (и ее структурных элементов) требованиям ФГОС НОО, целям образовательной деятельности и характеристикам, задающим качество образования в конкретной образовательной организации. В связи с этим расширяется и состав показателей оценки:

1. Соответствие структуры ООП НОО требованиям ФГОС
2. Соответствие содержания разделов (целевого, содержательного, организационного) ООП НОО требованиям ФГОС, целям, особенностям образовательной организации.
3. Соответствие содержания программ (по учебным предметам, формирования УУД и т.д.) особенностям, целям ОО (качественным характеристикам)
4. Соответствие условий особенностям, целям ОО (качественным характеристикам).
5. И другие показатели, заданные в внутришкольной системе оценки качества.

На наш взгляд, необходим еще один, определяющий показатель – результативность реализации ООП НОО, т.е. качество достигнутых результатов обучающимися 4-х классов. Именно этот показатель свидетельствует и о качестве разработанной образовательной программы как нормативном документе организации, так и о качестве ее реализации.

Сравнивая показатели для экспертизы ООП НОО на предмет ее соответствия требованиям ФГОС и требованиям к качеству в ОО нельзя не заметить, что, по сути содержание экспертизы совпадает, т.к. все, что в ФГОС названо кратко и емко «часть, формируемая участниками образовательных отношений» и есть те особенности, что задают желаемое, планируемое качество в конкретной образовательной организации.

Следовательно, проводя экспертизу ООП НОО и на основе ее результатов корректируя программу, мы проектируем высокое качество образования на будущее.

Актуальность формирования квалитологической компетентности руководителей и педагогов в свете современных требований

Белова Ирина Олеговна, учитель английского языка, ГБОУ СОШ № 2006, Москва, email: domino75@mail.ru

Кошлай Галина Павловна, заместитель директора по УВР, ГБОУ СОШ № 1948 «Лингвист-М», Москва, email: galimos@bk.ru

Тимофеева Анастасия Викторовна, учитель биологии, ЧУ СОШ «СААШ «Марина», Москва, email: A_B_T@mail.ru

Одним из приоритетов государственной политики на данном этапе развития образования является повышение качества результатов образования на разных уровнях. Под качеством образования, по мнению Т.И. Шамовой, имеется в виду равнодействующую спрогнозированного процесса и результата, учитывающего целевые приоритеты и потребности личности, общества, государства. [7] На качество образования влияют факторы: квалификация педагогов, требования учебных программ, качество материально-технической базы, нормативно-правовое, методическое и информационное обеспечение образовательного процесса.

Необходимость обеспечения качества образования обозначена в важнейших нормативно-правовых документах, определяющих образовательную политику в Российской Федерации. [1,2,3] Неготовность современного учителя к решению новых задач связана с использованием устаревших психолого-педагогических знаний, доминировани-

ем методов трансляции знаний. Модернизация образования выдвигает новые требования к функциям учителя. [7] Анализ нормативно-правовых документов позволил установить, что вопросы управления качеством образования и формирования квалитологической компетентности руководителя и педагога являются на сегодняшний день приоритетными. В этой ситуации особая роль в формировании обозначенного вида профессиональной компетентности принадлежит системе дополнительного профессионального образования, в условиях которой осуществляется профессиональное развитие руководителей учреждений и педагогов.

Для реализации этих требований, согласно результатам исследования А.И. Субетто, современному руководителю и педагогу необходимо квалитологическое образование, которое дает возможность развиваться новой парадигме их профессионализма [4]

Квалитологическое образование педагога предполагает формирование у него знания проблем теории и практики управления качеством образовательного процесса. Существенно заметить, что эффективное управление качеством образовательного процесса предполагает наличие у педагога не разрозненных, а системных представлений, знаний и умений, целостно отражающих объект управления, среду его формирования и развития; социокультурные, теоретико-методологические и технологические основания деятельности педагога при осуществлении такого управления; требования к его профессиональной компетентности.

Современные квалификационные требования к педагогу, обусловлены реальными потребностями системы образования. Профессиональный стандарт педагога часть III, пункты 3.1.1 и 3.2.3 включают такие требования к квалификации как: систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы учащимися; объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей; использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся) [2].

Для реализации этих требований учитель должен управлять качеством образовательного процесса, а именно, уметь проектировать проверочные работы с учетом особенностей учащихся, формировать банк оценочных материалов, понимать сущность управления качеством образовательного процесса, владеть приемами организации продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях современного развития государства и общества. Механизмом управления развитием качества выступает образовательный мониторинг, который включает регулярное отслеживание хода образовательного процесса с целью выявления и оценивания его промежуточных результатов, факторов и условий, повлиявших на них. [7] Таким образом, системообразующей категорией квалитологического образования педагога выступает квалитологическая компетентность руководителя и педагога.

Л. И. Субетто разработана структура квалитологии образования, включающая следующие компоненты [5]: *теория качества*, изучающая законы, закономерности, принципы формирования качества образования; *теория управления качеством*, исследующая законы, принципы, механизмы, методологию управления качеством образования; *квалиметрия*, изучающая законы, принципы и методологию оценки (измерения) качества образования.

«Наложение» компонентного состава квалитологии образования на специфику профессиональной деятельности педагога позволяет разработать структуру и содержание его квалитологической компетентности.

Квалитологическая компетентность педагога представляет собой целостную структуру, состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов [6]: *мотивационно-ценностного; когнитивного; технологического; профессионально-личностного.*

Для определения уровня квалитологической компетентности педагогов нами была разработана модель анкеты, которая включала основные компоненты с их развернутым содержанием. Апробация анкеты проводилась на базе средних общеобразовательных школ. В анкетировании принимали участие 120 учителей из 3-х школ г. Москвы. Содержание анкеты представлено в приложении 1. Анализ ответов респондентов позволил выявить следующие закономерности: в содержании мотивационно-ценностного компонента выявляется низкий уровень мотивации педагогов на самообразование в области использования эффективных средств управления качеством образования; в содержании когнитивного компонента отмечен низкий уровень знания современной нормативно-правовой базы и сущности управления качеством образовательного процесса, его структуры и содержания; в содержании технологического компонента отмечен достаточный уровень компетентности педагогов, кроме категории квалитметрических умений; результатом анализа проведенного анкетирования стало установление прямой зависимости между отсутствием способности к профессионально-личностной рефлексии и низким уровнем использования новаторства педагогами.

Полученные результаты позволяют предположить, что квалитологическая компетентность педагога должна представлять собой целостное личностное образование, включающее: мотивационно-ценностное отношение к управлению качеством образовательного процесса, систему знаний (нормативно-правовых, философско-методологических, психолого-педагогических и управленческих), совокупность квалитологических умений (проектно-технологических, организационно-коммуникативных и квалитметрических), профессионально-значимые качества личности (аналитичность и прогностичность мышления, новаторство, личностная и управленческая рефлексия).

В соответствии с полученными результатами выявляется также необходимость разработки методических рекомендаций и информационно-методических материалов для обеспечения повышения квалитологической компетентности учителей как в формате самообразования, так и для курсов повышения квалификации.

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273 –ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», УЦ «Перспектива» - 2013 г.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты России от 18.10.2013 №544н «Профессиональный стандарт. «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [

3. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования от 06.10.2009 (1-4 кл.), от 17.12.2010 (5-9 кл.), от 15.06.2012 (10-11 кл.).

4. Субетто А. И. Квалитметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы / А. И. Субетто. - Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 96 с

5. Субетто А.И. Квалитология образования. М. - СПб.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2000.

6. Сафонова О.А., Шилова Г.А. Квалитологическая компетентность руководителя. // Среднее профессиональное образование. – 2008 - №9 – С.58-60

7. Шамова Т.И. Образовательный мониторинг как механизм управления развитием качества профессиональной подготовки руководителей образовательных учреждений. Москва, ООО Центральное издательство, 2004 – 320 с.

Использование технологии портфолио в образовательном процессе ВУЗа

Иванова Ольга Александровна, к.п.н, доцент, доцент кафедры педагогики УО «БрГУ имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, E-mail: pedagog@brsu.brest.by

Качество подготовки выпускников, обучающихся на педагогических специальностях, с позиции потребителей, всё более практично и рационально начинают оценивать не только и не столько по формальному признаку: престижности вуза, либо специальности, наличию соответствующего документа – диплома, удостоверения о повышении квалификации, сертификата и др.

Всё возрастающее значение в профессиональной подготовке учителя, в соответствии со стандартами образования в Республике Беларусь, занимают *общепедагогические и специальные компетенции*, овладение необходимыми общекультурными и профессиональными умениями и навыками, приобретение в вузе личностного творческого опыта и др., значительно повышающих качество выполнения будущим учителем своих профессиональных функций.

В материалах, посвящённых модернизации высшего образования в республике, компетентностный подход выступает как один из ориентиров к осуществлению образовательного процесса, так как он обладает интегративной природой и объединяет знание, навыки и интеллектуальную составляющую образования. Данный подход предполагает выбор и совершенствование таких технологий обучения, которые направлены на развитие практики и опыта работы будущих специалистов в нестандартных педагогических ситуациях, нацелен на вовлечённость их в инновационную деятельность. Это представляется возможным в том случае, когда преподавателем вуза используются такие технологии образовательного процесса, в основе которых лежит освоение не только научных знаний, но и умений их осмыслить, проанализировать и использовать на практике.

Опираясь на опыт зарубежной практики высшего образования, подобные представления о компетенциях соотносятся с языком кредитно-рейтинговой системы, что позволяет установить взаимосвязь с такими аспектами построения образовательного процесса, как многоуровневое и нелинейное развёртывание обучения, «сборка» образовательных программ с учётом индивидуальной образовательной траектории, фиксация результатов обучения с помощью накопительных и переносимых единиц.

Перечисленным положениям удовлетворяет такая технология организации самостоятельной работы студентов, как портфолио. Технологию портфолио, адаптируя известное определение, данное Коджаспировой Г.М. и Коджаспировым А.Ю., по отношению к студентам можно рассматривать с двух позиций:

– *как систему оценивания знаний*, цель которой – показать студенту на что он способен: состоит в накоплении, отборе и анализе образцов и продуктов образовательной деятельности студента, соответствующих информационным материалам из внешних источников, что способствует количественной и качественной оценке уровня самостоятельной работы студента, служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления её результатов в одной или более областях для текущей и итоговой оценки компетентности.

– *как способ профессионального развития*, цель которого – формирование профессиональной направленности студента, творческое развитие личности специалиста: состоит в систематическом сборе доказательств, позволяющих определять профессиональные намерения, область интересов, профессиональное становление специалиста и облегчает консультирование со стороны преподавателей разных курсов, а также внешних консультантов.

Понятие «портфолио» вошло в педагогическую практику в 70-х годах прошлого века сразу из нескольких языков (итальянский, английский, французский) и, несмотря

на этимологическую разбросанность, этот термин объединяет собираемость, продуктивность, качественную наполненность.

Существует ряд определений, уточняющих и поясняющих термин «портфолио» обучающихся, как то: антология работ, их анализ и самооценка; выставка или коллекция работ, демонстрирующих ученые результаты; систематический и специально организованный сбор доказательств с целью мониторинга знаний, навыков и отношений; способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений; форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных достижений, которые существенно дополняют традиционные контрольно-оценочные средства и др.

Технология портфолио, являясь способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студентов, их профессионального становления, выступает альтернативной по отношению к традиционной.

Отличительные дидактические особенности технологии определяются следующими *принципами*: самооценка своих результатов (промежуточных, итоговых) по овладению определёнными видами познавательной деятельности (выступление на семинаре, материалы презентаций, исследований, рефераты, тесты, и др.); систематичность и регулярность мониторинга, выражающегося в систематическом отслеживании студентом результатов своей образовательной деятельности по отдельной теме (разделу), её коррекция; структуризация материалов портфолио, логичность и лаконичность всех письменных пояснений; презентабельность и оригинальность оформления, аккуратность и эстетичность оформления; целостность, тематическая завершенность представленных материалов; наглядность, обоснованность и индивидуально избранный способ презентации студентом материалов портфолио.

Можно отметить, что в рассматриваемой технологии находят отражение базовые идеи компетентного подхода, с позиции которых смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание профессионального педагогического образования.

Технология портфолио, по мнению ряда исследователей, обладает наибольшим потенциалом в силу ряда причин.

Во-первых, как отмечают Г.Ф. Глебова, О.Б. Даутова и О.Н. Крылова, с помощью портфолио возрастают возможности в решении педагогических задач, поскольку развиваются навыки рефлексивной и оценочной деятельности обучающегося; поощряется активность и самостоятельность обучающихся, расширяются возможности обучающей и самообразовательной деятельности; стимулируется и поддерживается учебная мотивация; определяются образовательные результаты, включающие различные виды компетенций; совершенствуется организация мета познавательной деятельности студентов.

Во-вторых, технология портфолио позволяет изменить характер образовательной деятельности студента. Он не только выполняет определённые задания, предложенные преподавателем, но и самостоятельно выдвигает цели, ведёт информационный поиск, анализирует его, оценивает и представляет те или иные виды продуктивной самостоятельной деятельности. Это, как отмечает Л.Н. Селиванова и Э.Г. Лубенец, позволяет связывать отдельные аспекты деятельности студентов в целостную картину, которая может показать глубину погружения в тему, степень сознательности и творчества, уровень достижений и динамику развития личности обучающегося.

В-третьих, технология портфолио способно обеспечить необходимую детализацию, приращение и сохранений знаний, опору на личный жизненный опыт, позволяет реализовать индивидуальный подход в образовании, получить более объективную

картину познавательной деятельности студента, его способностей, интересов, создавая условия для рассмотрения окружающей действительности через призму педагогических знаний.

В-четвёртых, существующее многообразие подходов к классификации портфолио, позволяет студенту подобрать определённый тип портфолио с учётом мотивации, индивидуальных особенностей, специфики учебной дисциплины, запросов общества. Это позволяет индивидуализировать не только деятельность отдельного студента, но и преподавание отдельной учебной дисциплины.

В-пятых, что наиболее важно, изменяется подход к оцениванию процесса и результатов образовательной деятельности студента. Это выражается в переходе к непрерывности, системности, множественности, а при выставлении итоговой оценки учитывать динамику достижений обучающихся, а также проводить контроль в виде собеседования по результатам работы, либо в виде презентации портфолио подготовленности в рамках определённой учебной дисциплины.

Портфолио или педагогическая папка студента – это комплект материалов самостоятельно разработанных студентом на основе рекомендаций. Студент может накапливать и хранить в портфолио всё, что считает свидетельством собственных усилий в изучении материала, прогресса или достижений по данной теме (разделу, учебному курсу). Каждый продукт, помещённый в портфолио, в идеале должен сопровождаться кратким рефлексивным комментарием (что получилось, какие выводы можно сделать) и датироваться, чтобы можно было проследить динамику образовательного прогресса.

Структура портфолио студента не является жёсткой, а лишь носит рекомендательный характер. Она может изменяться в зависимости от личностных интересов и мотивации студента, от целей его создания, содержания учебной дисциплины и др. Студент по собственному выбору определяет структуру и составляет содержание педагогических материалов (примерные рекомендации предлагаются преподавателем). В связи с этим, различают: *портфолио документов*, *показательные портфолио*, *портфолио достижений*, *портфолио подготовленности*. В последние годы всё большее распространение находят *электронные портфолио*.

С позиции компетентного подхода разделы портфолио могут включать следующие оценочные показатели: профессионально составленное резюме; описание структуры компетенций и готовности к профессиональной деятельности; авторскую концепцию педагогической деятельности; аннотации, рецензии и отзывы на различные педагогические информационные материалы; сертификаты о прохождении стажировок и курсов повышения квалификации; документы об участии и достижениях в образовательной и общественной жизни вуза и города, организация творческих групп и др.

Предположительно, в целях объективизации оценок, каждый показатель должен иметь рейтинговый «вес» в баллах. Формальная процедура оценивания отдельных компонентов портфолио по педагогической практике на 4,5-м курсах, проводилась различными методами: самооценка студентом, взаимооценка сокурсниками, внешнее оценивание (руководители практики от вуза и школы), а также электронная презентация или устное собеседование со студентом.

Накопленный опыт использования технологии портфолио в образовательном процессе со студентами биологического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина, при изучении учебной дисциплины «Педагогика» (на 1-2-х курсах), а также во время педагогической практики студентов педагогических специальностей на 4-5-х курсах, подводят нас к некоторым обобщениям её использования как продуктивного вида самостоятельной работы студентов, способствующего формированию следующих компетенций.

1. Инструментальные компетенции: *когнитивные способности* – способность понимать и использовать современные педагогические идеи и соображения; *методологические способности* – способность понимать и управлять образовательной средой учебного занятия, организовывать личное время; принимать решения и разрешать возникающие личностные и педагогические проблемы; *технологические умения* – умения, связанные с использованием технических средств обучения; *компьютерные навыки* и способности информационного управления.

К их числу относятся: способность к системному анализу урока, внеклассного мероприятия; способность к организации и планированию процессов обучения и воспитания; информационные навыки работы на компьютере; умение находить и использовать необходимую информацию из различных источников СМИ и другие.

2. Межличностные компетенции, то есть выявление и проявление индивидуальных *коммуникативных способностей*, в процессе устной и письменной речи и в общении с учащимися школы, членами педагогического коллектива; умение выражать свои чувства и отношения; умения рефлексии и самооценки педагогической деятельности, а также критического осмысления происходящих в классном коллективе педагогических процессов и явлений; социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умение работать в студенческой группе, принимать социальные и этические обязательства.

Среди них: способность к критике и самокритике; работа в команде; навыки межличностных отношений по горизонтали и по вертикали.

3. Системные компетенции, то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющие воспринимать, каким образом части целого (поурочный план, сценарий воспитательного дела, план информационного часа и т.д.), соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов учебно-методических материалов в системе; способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые педагогические системы, процессы и ситуации.

К ним относятся: способность продуцировать новые идеи (креативность); способность работать самостоятельно; разработка и управление реализацией проектов; забота о качестве; стремление к успеху.

К наиболее значимым возможностям технологии портфолио, выявленным в процессе её внедрения, относим:

1. Использование технологии портфолио для развития культуры обучения и самообразования студента.

2. Использование технологии портфолио для построения, мониторинга и оценки эффективности индивидуального образовательного маршрута на этапе становления специалиста-педагога.

3. Использование технологии портфолио для формирования и развития общекультурных и профессионально-педагогических компетенций.

Наряду с этим, следует отметить, что данная технология не является абсолютно новой для студентов, особенно для первокурсников, поскольку в ряде педагогических коллективов, ведутся портфели учащегося (лицеиста, гимназиста), а многообразие классификаций позволяет индивидуализировать не только самостоятельную деятельность студента, но и вариативность в преподавании отдельной учебной дисциплины.

1. Зайцева, Л.А. Портфолио как инструмент эффективного мониторинга образовательных достижений обучающихся по информатике в информационно-технологическом профиле / Л.А. Зайцева // Психолого-педагогические ресурсы развития современного урока в достижении нового качества образования : сб. материалов Х111 науч.- практ. конф. (Ульяновск, 13-15 октября 2009 г.) В 2ч. Ч.2 / под ред. М. И. Лукьяновой. – Ульяновск : УИПКПРОГ, 2009. – С. 279-282.

2. Гришина, И.В. Процедуры оценивания работы школы, деятельности ученика и учителя / И.В. Гришина, Н.Ю. Конасова, Е. Г. Курцева. – СПб. : КАРО, 2007. – 234 с.

3. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков, Е.Е. Федотов // Вопросы образования. – 2004. – №3. – С. 201-238.

4. Прутченков, А.С. Портфолио : типичные ошибки и затруднения / А.С. Прутченков, Т.Г. Новикова, М.А. Пинская // Народное образование. – 2005. – № 2 – С. 71-80.

Формирование профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций в области оценки эффективности деятельности педагогических работников

Коптелов Алексей Викторович, к.п.н., заведующий кафедрой управления, экономики и права ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, e-mail: avkoptelov@rambler.ru

Одной из современных задач, стоящих перед образовательными организациями является реализация Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2013-2018 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р. Данный нормативный правовой документ определяет в качестве цели создание комплекса организационных, методических и контрольных мероприятий, направленных на сохранение кадрового потенциала, повышение престижности и привлекательности работы в учреждениях, обеспечение соответствия оплаты труда работников качеству оказания ими государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) [1]. Достижение этой цели предполагается через решение комплекса задач, основной из которых является совершенствование системы оплаты труда работников учреждений, ориентированной на достижение конкретных показателей качества и количества оказываемых государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ). Один из механизмов решения данной задачи является заключение с работниками образовательной организации эффективных контрактов. Причем под эффективным контрактом понимается трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также меры социальной поддержки [1]. В связи с этим в образовательных организациях должна быть разработана система показателей и критериев оценки эффективности деятельности различных категорий педагогических работников, которая бы отражала специфику и особенности деятельности конкретной образовательной организации. Соответственно на передний план выдвигаются умения руководителей образовательных организаций проектировать систему оценки эффективности деятельности педагогических работников. Поскольку данный вид управленческой компетентности руководителей в реальной практике недостаточно сформирован, возникла необходимость подготовки руководителей образовательных организаций по данному направлению деятельности. На кафедре управления, экономики и права ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ЧИПКРО) была разработана дополнительная профессиональная программа модульного курса «Оценка эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации» в объеме 16 часов. Данная программа разработана в соответствии с установленными федеральными требованиями [2] и требованиями, утвержденными локальным актом ЧИПКРО [3], к структуре дополнительных профессиональных программ.

Программа модульного курса нацелена на оказание помощи и поддержки руководителям образовательных организаций в освоении способов управленческой деятельности по проектированию системы оценки эффективности деятельности педагогических работников, формировании новых управленческих компетенций, связанных с новой нормативно-правовой и образовательной ситуацией, более успешное и результативное введение эффективных контрактов с педагогическими работниками.

Цель модульного курса является создание условий для формирования у руководителей образовательных организаций необходимого уровня профессиональной компетентности в области теории и практики проектирования системы оценки эффективной деятельности педагогических работников.

В процессе обучения по программе модульного курса качественные изменения осуществляются в следующих профессиональных компетенциях руководителей образовательных организаций: готовность применять правовые нормы в сфере оценки эффективности деятельности педагогических работников; способность применения современных технологий управления персоналом в части разработки системы оценивания деятельности педагогических работников; способность осуществлять разработку системы показателей и критериев оценки эффективности деятельности педагогических работников; способность внедрять систему оценки эффективности деятельности педагогических работников в практику образовательной организации.

Реализация модульного курса предполагает достижение таких планируемых результатов обучения как: актуализация и расширение знаний слушателей о правовых нормах, регламентирующих деятельность в сфере образования в части формирования системы оценки эффективности деятельности педагогических работников; расширение теоретических представлений об управлении персоналом, техниках мотивирования и стимулирования работников образования; направленность слушателей на внедрение в образовательной организации системы оценки эффективности деятельности педагогических работников; умение проектировать систему оценки эффективности деятельности педагогических работников в образовательной организации; умение разрабатывать показатели и критерии системы оценки эффективности деятельности педагогических работников с учетом особенностей и специфики образовательной организации.

В содержательном плане структура программы включает два раздела. Первый раздел «Сущность и содержание системы оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной» содержит вопросы, связанные с нормативно-правовыми основаниями оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации. В частности дается характеристика всех нормативных правовых актов по данному вопросу, включающего Закон «Об образовании в Российской Федерации», распорядительные документы Правительства РФ, Министерства труда и социальной защиты РФ, Министерства образования и науки РФ. Кроме того, в данном разделе нашли отражение вопросы, связанные с современными подходами к оценке персонала в менеджменте, а именно: понятие «оценка персонала» в современном менеджменте и оценка персонала в структуре управления персоналом; современные подходы к понятиям «эффективность деятельности организации» и «эффективность профессиональной деятельности»; особенности оценки деятельности персонала в образовательной организации; применение принципов критериального оценивания и компетентного подхода к организации системы оценки эффективности деятельности педагогических работников в образовательной организации и др.

Второй раздел «Прикладные аспекты формирования системы оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации» включает в себя, прежде всего, вопросы, связанные со структурой и содержанием системы оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной

организации. К ним относятся понятие «эффективность деятельности педагогических работников», субъекты и объекты системы оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации, принципы формирования этой системы (объективность, предсказуемость, адекватность, своевременность, прозрачность, измеримость и др.), основания для определения критериев и показателей эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации, характеристика этих критериев и показателей.

Во втором разделе также рассматриваются вопросы технологии управления формированием и реализацией системы оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации. Серьезное внимание уделяется разработке локальной нормативно-правовой базы образовательной организации по формированию системы оценки эффективности деятельности педагогических работников, организационной структуры управления формированием и реализацией этой системы. Рассматриваются вопросы деятельности руководителя образовательной организации по формированию системы оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации, а также разработки инструментария экспертизы (самообследования) реализации сформированной системы оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации. Второй раздел реализуется в рамках модульного курса посредством организации проектной деятельности слушателей, которая позволяет руководителям образовательных организаций актуализировать свои имеющиеся теоретические знания, применить опыт работы, продемонстрировать умение планировать, организовывать, осуществлять контроль, анализировать, оценивать, регулировать свою профессиональную деятельность в проектировании системы оценки эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации.

Таким образом, реализация дополнительной профессиональной программы модульного курса «Оценка эффективности деятельности педагогических работников образовательной организации» позволяет руководителям образовательных организаций сформировать, а в ряде случаев развить, свою профессиональную компетентность в области оценки эффективности деятельности педагогических работников.

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р «Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2013-2018 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/04/oplata-site-dok.html>

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html>

3. Локальные нормативные акты образовательной организации, реализующей дополнительные профессиональные программы. Сборник документов ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» [Текст] / М.И. Солодкова, А.В. Коптелов и др.; Под ред. В.Н. Кеспилова – М.: ИД «Методист», 2014. - 72 с.

Организация маркетинговой деятельности на рынке образовательных услуг
Крючкова Ольга Ивановна, преподаватель специальных дисциплин ГБПОУ колледжа сферы услуг № 44. e-mail - olgaivanovna2@yandex.ru

В мировом сообществе, ведущее положение, в настоящее время занимают государства, повысившие свой интеллектуальный потенциал, сумевшие объединить лучшие достижения мировой науки и техники, направившие их на приумножение национального богатства и обеспечение конкурентных преимуществ на мировом рынке. Сфера

образования в развитии этого направления играет основную роль. В новых рыночных условиях, экономика России нуждается в высококвалифицированных специалистах среднего звена. К выпускникам среднего профессионального образования предъявляются особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм (компетентность), активность и творчество. Специалисты со средним профессиональным образованием готовят как на обеспечение потребностей федерального, так и регионального рынка труда. Подготовка специалистов среднего профессионального образования по профилю, ориентированного на федеральный уровень, должна включать в основном подготовку кадров по целевым федеральным программам для обеспечения федеральных систем инфраструктуры, систем контроля качества продукции.

В законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральной целевой программой развития образования на 2011-2015 годы в России проводится модернизация системы образования на основе многовариативной интеграции различных субъектов образовательного процесса: учреждений профессионального образования различных уровней, бизнес структур и научного сообщества.

В России были созданы многоуровневые многофункциональные территориальные образовательные комплексы. Эти образовательные учреждения, реализуют образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Очень удобно в многоуровневом образовательном комплексе создать конкурентное преимущество, в котором группы учащихся пополняется за счет выпускников образовательных школ, а группы в высшие учебные заведения – выпускниками колледжа. Каждый из поступивших заканчивает образование на той ступени, которая соответствует его способностям и уровню подготовки.

Поэтому для характеристики проблемного содержания маркетинга являются вопросы: Что производить и предлагать на рынок? Какого качества? Сколько? Где продавать? Когда? По какой цене и на каких условиях? Собственно говоря, взаимоотношения субъектов рынка, составляющие предмет маркетинга, как раз и организуются по поводу оптимального разрешения этих вопросов. Эти вопросы необходимо адаптировать к конкретной сфере реализации маркетинга.

Первый вопрос: кого учить? Кто должен прийти учиться в колледжи? Абитуриенты имеющие среднее образование на базе 11 классов или абитуриенты после 9 классов средней школы? Сколько учить? Колледжи сами выбирают сроки обучения уменьшая или увеличивая их. Где учить? Колледжи выбирают тип образовательного учреждения, с учетом места его расположения: в самом образовательном учреждении. Как учить? Технология оказания образовательной услуги не входит в сферу пристального внимания маркетинга, но уже выявленные особенности образовательных услуг заставляют это сделать. Здесь надо решить вопрос с формой обучения; технологией обучения; формой контроля и оценки. Кто будет учить? Для маркетинга образовательных учреждений этот вопрос главный. Это должен быть специалист с профессиональным высшим образованием и имеющим высшее педагогическое образование. С помощью чего учить? Колледжи должны определить типы и направления использования учебно-методических средств.

Анализируя основные аспекты маркетинга, становится возможным сформулировать его понимание в целом. Маркетинг оказания образовательных услуг в целевом отношении определяется долгосрочными коммерческими и другими интересами всех субъектов рынка, а также возможностью создания благоприятного и широкого социального резонанса, эффекта в виде воспроизводства национального интеллектуального потенциала.

На рынке оказания государственных услуг в сфере образования одним из наиболее важных вопросов является состояние маркетинговой среды рынка. На сегодняшний день многие столичные вузы создают свои филиалы на базе средних специальных учебных заведений, и это позволяет сделать высшее образование более доступным. Используя разные приемы маркетинга образовательные учреждения проводят профориентационную работу среди школьников – будущих абитуриентов, встречи с ведущими специалистами, круглые столы.

При формировании и стимулировании спроса на государственные услуги в сфере образования необходимо учитывать и изучать спрос промежуточных потребителей – предприятий, отделов по трудоустройству взрослого населения учреждений, организаций, включая органы управления. Выступая промежуточными потребителями образовательных услуг, они формируют спрос и предъявляют его на рынке. Посреднические структуры на рынке образовательных услуг (службы занятости и биржи труда, образовательные фонды, специализированные образовательные и профессиональные центры, средства массовой информации и др.) также содействуют эффективному продвижению образовательных услуг на рынке и выполняют такие функции, как информирование, участие в аккредитации, организации сбыта образовательных услуг и ресурсной поддержке образовательного учреждения.

Важное значение в маркетинговой деятельности отводится государственным органам. Роль государства особенно весома в маркетинге образовательных услуг. Таким образом, маркетинг в образовательном учреждении – это не просто деятельность, направленная на удовлетворение человеческих потребностей в образовании, «это философия (как совокупность общих принципов рыночных отношений, как система взглядов), стратегия и тактика отношений и взаимодействий потребителей, посредников и производителей образовательных и сопутствующих услуг и продуктов в условиях рынка, свободного выбора приоритетов и действий с обеих сторон, обмена ценностями», - отмечает исследователь в области маркетинга образовательных услуг А.П. Панкрухин. И именно с этих позиций необходимо осуществлять маркетинговую деятельность в любом образовательном учреждении.

Аудит профессиональной деятельности педагога в рамках региональных курсов

Маркина Евгения Ивановна, руководитель лаборатории концептуализации инновационного опыта реализации ФГОС общего образования ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, e-mail: evg-markina@mail.ru

Переход на системно-деятельностный (компетентностный) подход, введение федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней общего образования, в том числе инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, не только повышают требования к профессиональному уровню педагогических работников в целом, но и создают необходимость владения педагогами новыми профессиональными качествами.

Единые требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности определены профессиональным стандартом педагога. Стандарт профессиональной деятельности в области обучения, воспитания и развития может применяться для оценки уровня квалификации педагогов при приёме на работу и аттестации, формирования должностных инструкций, для разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования, системы переподготовки и повышения квалификации кадров. По замыслу разработчиков, профессиональный стандарт педагога должен стать механизмом повышения качества работы педагогов в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

Стандарт разработан с позиций компетентного подхода, и оценка соответствия педагога требованиям профстандарта предполагает оценивание в первую очередь уровня профессиональной компетентности и наличие компетенций, необходимых для решения тех функциональных задач, которые учитель реализует в своей деятельности.

Несмотря на то что в настоящее время профессиональный стандарт является основой для оценивания профессионального уровня педагога, оценка профессиональной деятельности педагога должна носить комплексный характер и включать в себя результаты обучения, воспитания и развития учащихся. И если эти результаты могут быть определены конкретными критериями и показателями, то уровень сформированности тех или иных компетенций является латентным параметром, что осложняет оценку соответствия профессионального уровня педагога стандарту. Вообще говоря, проблема организации внутреннего и внешнего аудита соответствия педагога требованиям профстандарта – задача крайне непростая и требует неоднозначных подходов. И речь здесь идет не только об оценивании в период аттестации педагогического работника.

Одним из видов аудита может быть экспертная оценка уровня профессионального развития педагога в рамках конкурсов профессионального мастерства, а также региональных конкурсов.

Так, уже три года Министерством образования и науки Челябинской области проводится областной конкурс педагогических коллективов и учителей образовательных организаций, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования, «Современные образовательные технологии», а прошедшем году конкурс получил особый статус: он вошел в Государственную программу Челябинской области на 2014-2015 годы (постановление Правительства Челябинской области от 22.10.2013 г. № 338 – П «Развитие образования в Челябинской области на 2014 – 2015 годы»).

Областной конкурс «Современные образовательные технологии» проводится с целью выявления и распространения инновационного педагогического опыта деятельности педагогических коллективов и учителей образовательных организаций, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования, в Челябинской области, стимулирования творческой профессиональной деятельности учителей образовательных организаций и обеспечения современного качества образования.

Конкурс проводится по номинациям «Лучший педагогический коллектив» и «Лучший учитель», соответственно участниками конкурса являлись педагогические коллективы и учителя образовательных организаций – победители муниципального конкурса «Современные образовательные технологии».

Для участия в конкурсе педагоги представляют конкурсной комиссии инновационный проект, то есть проект, на основании которого разрабатываются и реализуются иные, чем это принято в традиционной практике, концептуально-педагогические идеи построения содержания, методов и технологий образования; новые формы организации деятельности обучающихся, педагогов, их взаимодействия с родителями; философско-педагогические, психолого-педагогические подходы к обучению, воспитанию, развитию обучающихся. В рамках конкурса рассматриваются исследовательские, творческие, игровые, информационные и практико-ориентированные проекты.

Педагогу-участнику конкурса необходимо обосновать актуальность представляемого проекта, определить его цели и задачи, описать основное содержание инновационного проекта, то есть пути и методы достижения поставленных целей, механизмы его реализации, все виды ресурсов. Конкурсная работа должна содержать указания на целевую аудиторию, план реализации инновационного проекта, ожидаемые результа-

ты и социальный эффект от его реализации, а также перспективы дальнейшего развития инновационного проекта.

Организаторами конкурса разработана методика оценивания инновационных проектов, где основными критериями оценки конкурсных работ являются их целесообразность, структурированность содержания, технологическая обеспеченность, результативность и презентативность инновационного проекта.

Показателями целесообразности представляемого проекта являются его актуальность и степень адекватности современным целям, задачам, логике развития образования; структурированность содержания определяет сущность педагогического проекта, стратегическая цель, объект и предмет педагогического проекта, владение и целесообразное использование научно-понятийного аппарата. Следующий критерий – технологическая обеспеченность инновационного проекта – включает в себя такие показатели, как комплекс условий, обеспечивающий реализацию педагогического проекта, методы и средства реализации педагогического проекта, мониторинг результативности внедрения педагогического проекта, соотнесение результатов реализации педагогического проекта исходящему замыслу и/или промежуточным результатам.

Результативность педагогического проекта определяется оценкой презентации эффективности и успешности внедрения педагогического проекта, распространения его позитивных результатов, влияния на развитие учащихся, социума. Общая культура представления инновационного проекта, степень воздействия на аудиторию, целесообразность использования технического сопровождения и наглядности демонстрируют презентативность педагогического проекта.

Методика оценивания инновационных проектов имеет свои критерии и показатели, вместе с тем конкурсные материалы педагога могут стать основой для оценки соответствия профессионального уровня педагога стандарту. В зависимости от типологии и тематики инновационного проекта можно оценить владение педагогом такими трудовыми действиями, как разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы; осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего общего образования; планирование и проведение учебных занятий; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; формирование универсальных учебных действий; формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями; формирование мотивации к обучению; объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

Презентация педагогического проекта может дать возможность оценить владение учителем формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектной деятельностью, лабораторным экспериментом, полевой практикой и т.п.; умением разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; ИКТ-компетентности; организацией различными видами внеурочной деятельности: игровой, учебно-исследовательской, художественно-продуктивной, культурно-досуговой с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона.

Другим региональным конкурсом, в ходе которого может осуществляться оценка соответствия педагога требованиям профстандарта, является областной конкурс научно-методических материалов «Новой школе – новые стандарты».

Он проводится в области уже четыре года в целях выявления и распространения эффективного опыта управления реализацией федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования в Челябинской области, стимулирования творческой профессиональной деятельности субъектов образования и обеспечения современного качества образования.

Положением о конкурсе определяет шесть номинаций конкурса, две из которых предполагают участие педагогов: лучший комплекс оценочных материалов для оценки метапредметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и лучший комплекс оценочных материалов для оценки метапредметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Параметры конкурса в прошедшем году были несколько изменены в логике проблем реализации ФГОС общего образования, и особенностями конкурсных материалов 2014 года стали такие:

- впервые представленные материалы описывают опыт использования групповых и итоговых индивидуальных проектов в системе оценки метапредметных результатов освоения образовательной программы начального общего и основного общего образования; это связано с тем, что данные оценочные материалы позволяют в полной мере оценить регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия;

- раскрывается управленческий аспект использования групповых и индивидуальных проектов в рамках промежуточной аттестации, а именно определяются требования к их подготовке и проведению, содержанию и направленности, защите, разрабатываются критерии оценки, то есть разрабатываются управленческие механизмы, позволяющие включить данные процедуры во внутреннюю систему оценки качества образования;

- разработаны формы представления заданий и оценочных материалов, которые могут использоваться образовательными организациями при проведении промежуточной аттестации; важно, что проведение такого рода контрольного мероприятия интересно учащимся, а учитель, выступая в роли наблюдателя, может оценить полноту реализации системно-деятельностного подхода в урочной и внеурочной деятельности.

Были существенно изменены и критерии оценивания, которые включили целостность комплекса оценочных материалов (Положение о групповом проекте), его разработанность, соответствие содержания структурных элементов комплекса оценочных материалов требованиям ФГОС общего образования.

Целостность комплекса оценочных материалов оценивается по таким показателям, как соответствие представленных материалов содержанию информационной карты; разработанность на уровне образовательной организации Положение о групповом или итоговом индивидуальном проекте, отражающем требования к подготовке и проведению проектов, требования к содержанию и направленности проекта, требования к защите группового проекта, а также критерии оценки группового проекта; а также соблюдение требований к оформлению текстовой документации.

Разработанность комплекса оценочных материалов складывается из соответствия содержания группового проекта возрастным особенностям младших школьников; целостности разделов комплекса и их взаимосвязанность с планируемыми результатами освоения образовательной программы начального общего образования образовательной организации; технологичности представления оценочных материалов.

Соответствие содержания структурных компонентов комплекса оценочных материалов требованиям ФГОС общего образования оценивается по наличию в Положении о групповом проекте образовательной организации описания перечня нормативных и методических документов, на основе которых создавался комплекс оценочных

материалов; целей и задач проведения итогового группового проекта; типов групповых проектов, уровней (базовый / повышенный); рекомендаций по подготовке и организации работы групп в ходе проектной деятельности (для педагогов); типов и форм представления результатов группового проекта; показателей и критериев оценки работы над групповым проектом (на базовом и повышенном уровне).

Кроме этого в работе должны быть представлены формы карт наблюдения за ходом выполнения группового проекта (для педагога), формы представления заданий для группового проекта с четкой формулировкой задания и оформления работ, рекомендаций по выполнению заданий для учащихся (с приведением примеров), листы планирования и продвижения по заданию (для учащихся), листы самооценки (для учащихся); а также разработаны критерии оценивания группового проекта (на базовом и повышенном уровне).

Что касается методики оценивания конкурсных материалов в номинации «Лучший комплекс оценочных материалов для оценки метапредметных планируемых результатов освоения образовательной программы основного общего образования», то ее отличия главным образом касаются соответствия содержания структурных компонентов комплекса оценочных материалов требованиям ФГОС общего образования, а именно: критерии выбора темы и руководителя итогового индивидуального проекта, описание процедур утверждения темы и руководителя итогового индивидуального проекта, форма плана реализации итогового индивидуального проекта; примерный перечень тем для итогового индивидуального проекта; описание видов продуктов проектной деятельности, соблюдение норм и правил цитирования, ссылок на использованные источники; форма отзыва руководителя итогового индивидуального проекта; разработанность требований к презентации итогового индивидуального проекта.

Как и материалы областного конкурса «Современные образовательные технологии», конкурсные материалы конкурса «Новой школе – новые стандарты» делают очевидными владение трудовыми действиями, необходимыми умениями, определенными профессиональным стандартом.

Конкурсные материалы помогут оценить личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления воспитательной и развивающей деятельности. Важно, что такая оценка может проходить как в рамках внешнего аудита, так и внутри образовательной организации. Такая практика в области существует, и конкурсные материалы, равно как и результаты конкурса, используются для оценки профессиональной деятельности педагога, в том числе и в период аттестации.

Размышления об экспертной деятельности в сфере образования

Майорова Марина Евгеньевна, преподаватель медицинского колледжа №2 города Москвы, Почётный работник общего образования Российской Федерации, tataev66@mail.ru

В XXI веке все более очевидными становятся тенденции смены ценностных приоритетов, обеспечивающих общественное развитие. Взято направление на развитие инновационной политики в образовании: информатизация образовательного пространства, социальное партнерство, компетентностный подход, гуманистический, личностноориентированные подходы, развивающее обучение, создание среды для развития индивидуальности каждого ребенка, государственно-общественный подход к управлению образованием и т.п.

Надо полагать, что и все реорганизации, которые происходят с учебными организациями (это касается и ГБОУ СПО ДЗ города Москвы), задуманы именно с целью реализации инновационной политики в образовании.

Наиболее злободневной и волнительной для педагогических работников всех уровней образовательных организаций является проблема прекращения деятельности юридического лица, что влечет за собой выбывание его из числа субъектов гражданского права. При этом возникает необходимость решать вопрос о судьбе обязательств, участником которых было прекращающее существование юридическое лицо. В зависимости от наличия правопреемства различают такие виды прекращения юридических лиц, как реорганизация и ликвидация. В действующем Гражданском кодексе РФ перечислены формы реорганизации, установлены общие принципы ее проведения. Гражданский кодекс РФ сосредотачивает внимание в основном на вопросах правопреемства, оформления передачи прав и обязанностей, а также защиты прав кредиторов. С формально-юридической точки зрения реорганизация представляет собой процесс перемены лиц в имущественных и иных правоотношениях в порядке универсального правопреемства. Порядок реорганизации и ликвидации образовательных организаций в Российской Федерации регулируется Гражданским Кодексом РФ, Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Образовательная организация реорганизуется или ликвидируется в порядке, установленном гражданским законодательством, с учетом особенностей, предусмотренных законодательством об образовании (ст.22 ФЗ N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Реорганизация образовательной организации является не только правовым актом, но и социальным, который затрагивает интересы обучающихся (воспитанников), их родителей (законных представителей), коллективы педагогов, сотрудников образовательных организаций. В период реорганизации требуется обеспечить сохранность прав всех категорий участников образовательного процесса, т.е. наиболее остро стоят вопросы соблюдения всех норм правового регулирования. Но кроме этого большое значение приобретают вопросы соблюдения морально и общественно-этических норм при принятии решений.

Интересы участников образовательного процесса не должны уходить на второй план. И любое решение относительно образовательной организации должно приниматься, основываясь на принципе приоритетности – основном принципе государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования Российской Федерации.

К сожалению, не всегда процессы реорганизации проходят «гладко». Часто возникают конфликтные ситуации непосредственно в коллективах образовательных организаций, связанные с изменением состава администрации, штата педагогов, их нагрузки, новыми отношениями в детских коллективах и многими другими моментами. Поэтому видится необходимым определить возможности экспертизы таких ситуаций (в них очень много составляющих), прогноза их развития в коллективе и путей выхода из них.

Сегодня оценка эффективности системы образования является одной из ключевых проблем в практике управления, в формировании и реализации образовательной политики; необходимость в качественных экспертных процедурах возрастает с развитием инноваций в сфере образования.

Нельзя не согласиться с Т.Г. Новиковой в том, что экспертиза сложных социальных систем, к которым относится образование, требует анализа разнообразных теоретических и практических подходов к ее содержанию, типологии, процедуре и организации. Ведь цель экспертизы – это получение объективной оценки современного состояния и прогноза развития инновационной деятельности. Предполагается, что чем полнее, обоснованнее с научной точки зрения будет проведена экспертиза, тем эффективнее можно использовать её результаты в практике образовательного учреждения.

По выполняемой функции экспертизы могут быть монофункциональными и полифункциональными. По целевой направленности экспертиза бывает: контрольной; оценочной; диагностической; прогнозной; конфликтной. В зависимости от поставленной цели экспертизы могут иметь самое разнообразное сочетание целевых функций: оценочно-контрольные, диагностико-прогнозные, конфликтно-диагностико-прогнозные, контрольно-конфликтные и др.

Экспертизы, в которых основное внимание уделяется решению конфликтных ситуаций, следует отнести к конфликтному типу. Конфликтные экспертизы сводятся к проблеме принятия решений в условиях неопределенности.

Причины возникновения неопределенности могут быть разными: человек всегда существует в условиях, при которых результаты его решений зависят от партнеров, противников, начальников, действий которых нельзя полностью предвидеть или учесть; достижение высокой цели, исполнение желаний может быть связано с ущемлением целей и желаний отдельных личностей.

Конфликт необходимо рассматривать как способ взаимодействия сложных систем, способ их саморазвития, выхода на новый метауровень. В связи с этим целью экспертизы может быть решение конфликтной ситуации через выход на новое целостное видение объекта, с широким кругом интересов.

Т.Г. Новикова считает, что для нахождения оптимально корректного решения в конфликтной ситуации нужно стремиться не к тому, чтобы конфликтующие стороны отказались от своих точек зрения в пользу одной из них, и даже не к тому, чтобы убедить каждую конфликтующую сторону немного поступиться своими интересами во имя общего блага, а к консенсусу между всеми заинтересованными лицами.

В работе Т.Г. Новиковой (1) отмечается, что большинство экспертиз инновационной деятельности в образовании, сталкиваются с внешними и внутренними конфликтными ситуациями, которые возникают на различных уровнях – от локального до глобального. Конечно же, каждый педагог не остается равнодушен к изменениям, происходящим в образовании на уровне всей страны. Но ведь «единицами» этих преобразований являются конкретные организации с конкретными коллективами.

На заседании Президиума Правительства Москвы, мэр Москвы Сергей Собянин подвел итоги реализации госпрограммы «Развитие образования города Москвы «Столичное образование» в 2014 году. Было отмечено, что в ходе реализации программы, более четырех тысяч однопрофильных учебных заведений были объединены в 696 крупных многопрофильных. Госпрограмма, по расчетам властей, должна создать условия для социальной и образовательной успешности жителей города, что включает - доступность качественного образования, улучшение условий труда педагогов, повышение информационной открытости системы образования, укрепление материально-технической базы образовательных организаций и повышение эффективности их деятельности (4).

Но при этом возникает вопрос: насколько комфортно чувствуют себя преподаватели и дети в создавшихся условиях? Реальная самостоятельность образовательных организаций, появившиеся возможности финансовых вливаний рождают достаточное количество рисков, и надо говорить о том, какие социальные инструменты или механизмы позволяют компенсировать эти риски. Один из таких инструментов – «Соглашение о социальном партнерстве», заключенное 26 марта 2014 года руководителем Департамента образования города и председателем МГО Общероссийского профсоюза образования и науки РФ на 2014-2016 годы. Соглашение определяет порядок взаимодействия, направленного с двух сторон к единой цели - благополучию педагогического коллектива. Если быть точным и обратиться к словарю, то «партнерство - совместная деятельность, основанная на равных правах и обязанностях, направленная на достижение общей цели». Только созданием оптимальных правил поведения и

открытостью деятельности руководителей образовательных организаций можно системно исправлять недостатки. Вариант уравнивания сторон социального партнерства позволит в каждом педагогическом коллективе достойно ответить на два вопроса - о том, как чувствует себя учитель в новых условиях, как чувствуют себя особенные образовательные среды, которыми во все времена гордилась система московского образования (2).

Ситуацию, связанную с реорганизацией можно рассмотреть и с другой стороны. Существует раздел X Трудового кодекса РФ, который полностью посвящен регулированию вопросов охраны труда. Согласно статье 209 ТК РФ охрана труда - это система сохранения жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности, включающая в себя правовые, социально-экономические, организационно-технические, санитарно-гигиенические, лечебно-профилактические, реабилитационные и иные мероприятия. Условия труда - совокупность факторов производственной среды и трудового процесса, оказывающих влияние на работоспособность и здоровье работника.

Наверное, самое важное для руководителей образовательных организаций то, что в соответствии со статьей 212 ТК РФ обязанности по обеспечению безопасных условий и охраны труда, проведению указанных мероприятий возложены на работодателя (3).

Судя по ситуации сложившейся в образовательных организациях, переживающих реорганизацию, понятие психологического комфорта, который обеспечивает работоспособность и здоровье работника работодателю вообще не знакомо. К сожалению, многие руководители предпочитают решать возникающие конфликтные ситуации «силовыми» методами, директивно. Хотя наиболее выигрышным видятся мирные и конструктивные методы выхода из конфликта, приводящие к ситуации стабилизации и комфорта в коллективах и педагогов и детей.

1.Новикова Т.Г. Теория и практика управления инновациями / Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - № 5, 2009г. - С. 37-42.

2.Тихонов М.Ю. Партнерство - совместная деятельность: Выступление на II съезде московских учителей 5 сентября 2014 г. - Москва «УГ Москва», №38 от 16 сентября 2014г.

3.Фильчагина Т.Н. Финансировать охрану труда – обязанность школы. - «УГ Москва», №33 от 19 августа 2014г.

4.Электронное издание «Версия» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://versia.ru/reorganizaciya-sistemy-obrazovaniya-v-moskve-idet-polnym-xodom> - дата обращения 13.02.2015.

Формирование экономического мышления у обучающихся в условиях внедрения образовательных стандартов нового поколения

Емченова Маргарита Николаевна, преподаватель экономических дисциплин ГБПОУ «Колледж малого бизнеса №4», г. Москва, Почетный работник СПО РФ. m.emchenova2011@yandex.ru

С начала 20-го века система образования претерпела несколько коренных реформ и изменений. В связи с изменившимися условиями жизни проблема реформирования образования в России на сегодня обострилась крайне. Сейчас это положение необходимо коренным образом изменить. Главной целью образовательной деятельности становится целенаправленное воспитание личности. При этом воспитание должно быть направлено на формирование таких качеств, как высокая нравственность поведения, общая культура, творческая инициатива, активность, предприимчивость, профессиональная компетентность, социальная зрелость. А так как личность каждого учащегося неповторима и индивидуальна в своих особенностях, то необходимо соз-

дать условия развития способностей каждого до максимально возможного его уровня, до полного удовлетворения его интересов и возможностей.

Одна из важнейших проблем деятельности всех типов профессиональных учебных заведений – создание системы воспитания развития личности, основанной на качественно новом уровне общечеловеческих ценностей и потребностей в соответствии с ориентирами рыночных отношений. Фактически речь идет о подготовке принципиально нового поколения рабочей интеллигенции – высокообразованных профессионально компетентных, сильных духом и нравственно развитых людей. Этим требованиям отвечают альтернативные виды обучения, как профессиональные лицеи, колледжи, техникумы. Поэтому не случайно возникла необходимость разработки в системе профессионального образования учебных стандартов нового поколения.

Главная задача российской образовательной политики, определенная «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года», «Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года», федеральными государственными стандартами нового поколения – это обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности, общегосударственного конституционного характера, соответствия актуальным и перспективным потребностям и запросам личности, общества, государства, направленные, прежде всего, на развитие и формирование личности обладающей социальной и нравственной ответственностью, специалиста свободно владеющего профессиональными навыками, востребованного на рынке труда.

Мир экономики – это особая, внешне невидимая, но хорошо ощущаемая каждым человеком сфера его деятельности. Это богатый и многогранный мир, эхо которого, особенно в последнее время, напоминает о себе в различных формах и проявлениях, заполняя газетные полосы, радио и телевизионный эфир, отражаясь в горячих спорах видных ученых, в дискуссиях, в учебной деятельности, в деловых и творческих встречах. Достаточно только обратиться к таким распространенным терминам, как экономическая реформа, экономическая самостоятельность, экономическое сотрудничество, рынок, инфляция заработной платы, налогообложение, пенсионное обеспечение, чтобы хоть как-то представить себе тот широкий круг сложных, многообразных и постоянно переплетающихся отношений, которые складываются непосредственно между людьми, между людьми и производством, рынком, природой, государством. К этому кругу следует добавить и отношения между различными группами людей, различающихся по профессиональному, классовому, национальному признакам, по социальному положению в обществе. От того, как складываются эти отношения, во многом зависит место человека, его благополучие в мире экономики, познание которого всегда притягивало человечество.

На современном этапе учебным заведениям по подготовке специалистов при организации воспитательной работы учащихся необходимо учесть, что в новых условиях процесс обучения и воспитания требует поиска новых, более эффективных методов, форм и средств организации учебного процесса, требует решительного, всестороннего совершенствования всех сторон учебной жизни. С изменением отношения общества к проблеме образования, учебным заведениям необходимо считаться с заказом общества. Система профессионального образования оправдывала себя в прошлой системе трудовых отношений, где была высокая потребность в кадрах массовых профессий на промышленных гигантах. В современных условиях возникла потребность производства в новых руководителях среднего звена, квалифицированных рабочих, в совершенстве владеющих организацией и технологией производства, способных работать не только на государственных предприятиях, но и в сфере частного бизнеса, на малых предприятиях, кооперативах, крестьянско-фермерских хозяйствах. Поэтому наиболее перспективным для решения поставленных задач является создание средних специ-

альных учебных заведений нового типа – колледжей, которые будут осуществлять поэтапную подготовку специалистов. Этот тип учебного заведения позволит оперативно реагировать на требования по подготовке кадров, и в то же время создавать условия для отбора наиболее способной молодежи и последовательного повышения уровня ее профессионального и общего образования. В современных рыночных условиях развития экономики, когда конкурентоспособность и востребованность квалифицированных работников и специалистов во многом зависит от их способностей гибко адаптироваться к изменениям требований рынка труда, возможностей оперативно осваивать новые профили трудовой деятельности, а нередко и профессию, наиболее важным является формирование профессиональных компетенций.

Федеральный образовательный стандарт нового поколения СПО содержит этапы психолого-педагогического сопровождения по формированию экономического мышления, профессионально-личностного становления студентов, включая социальную и профессиональную адаптацию, взаимосвязь ключевых и профессиональных компетенций. Компетентностный подход в профессиональном образовании, его ориентация на формирование ключевых компетенций выпускника как основы его профессиональной мобильности – и есть тот основной механизм, который призван обеспечить социальную защиту молодежи в условиях рыночной экономики.

Таким примером является ГБПОУ «Колледж малого бизнеса №4», который был создан в январе 2005 г. в результате слияния трех профессиональных училищ № 102, 114, 178. Нарботанный опыт инженерно-педагогического коллектива позволяет вести подготовку кадров по достаточно широкому спектру профессий и специальностей: мастер по отработке цифровой информации, секретарь, техник по компьютерным системам, менеджер по продажам, товаровед-эксперт, бухгалтер, специалист по туризму. Команда наших студентов каждый год принимает активное участие в Городской деловой игре «Инвестиции в экономику», в конкурсах «Предпринимательский проект», «Славная профессия бухгалтер», «Озарение», в дистанционных Всероссийских конкурсах: «Озарение», «Молодежное движение», «Я – энциклопедия», «Новый урок», международном интеллектуальном интернет – марафоне «ЭДУКОНец», экономической олимпиаде для школьников и студентов колледжей «Интеллектуальный марафон». В декабре 2014 года студенты колледжа приняли участие в съемках цикла передач Детского телевизионного учебного центра «Диалоги о финансовой грамотности».

Несомненно, изучение экономических дисциплин формирует у обучающихся колледжа целостное представление об экономике, знакомит их с простейшими понятиями, категориями экономической науки, формирует первичные навыки экономического мышления. Познавая свою профессию, учащиеся изучают хозяйственную деятельность людей этой области, производство, обмен и потребление, экономические отношения. На этом этапе система обучения и воспитания ставит цели не только познания и развития экономического мышления, но формирования экономического мировоззрения.

Для качественной реализации учебной программы по подготовке компетентных специалистов коллектив колледжа внедряет модульное обучение, которое является наиболее приоритетным направлением при использовании личностно – ориентированных технологий в учебном процессе.

Модульное обучение - это технология обучения, сущность которой состоит в том, чтобы обучающийся мог самостоятельно работать с предложенной ему программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство; ставит своей целью обеспечение гибкости, приспособления к индивидуальным потребностям личности и уровню его базовой подготовки. Технология модульного обучения является

одним из направлений самостоятельного обучения, цели и задачи которого развитие познавательных способностей, инициативы в принятии решений, творческого мышления. При модульном обучении педагог выполняет помимо формирующих и контролирующих функций еще и функции консультанта и координатора. Использование принципа модульного обучения на практике позволяет строить учебный материал так, чтобы разделы не были независимы друг от друга, что дает возможность дополнять и создавать учебный материал, не нарушая единого содержания.

Педагогический коллектив колледжа ставит перед собой задачи по переосмыслению педагогических и методических подходов к профессиональной подготовке выпускников, поиск новых эффективных путей их переподготовки в условиях современного производства. Данным требованиям могут ответить государственные стандарты третьего поколения, которые внедряются в КМБ №4, они формируют как профессиональные компетенции, так и общие, в тоже время они выдвигают требования к определенному уровню сформированности личностных качеств специалиста, способствующих успешной реализации их творческого потенциала. Также в процессе обучения преподаватели осуществляют работу по формированию профессиональных качеств будущих специалистов, связанную со становлением целостной, гуманной, всесторонне развитой личности, с высоким уровнем профессиональной подготовки. Ориентируясь на современные принципы обучения и воспитания, на повышение статуса специалиста в определенной сфере, преподаватели применяют соответствующие подходы к подготовке квалифицированного специалиста, которые определяются такими условиями: разработка профессиональных модулей с учетом современных требований социальных партнеров; постоянный рост профессионального мастерства, участие в конкурсах педагогического мастерства; использование на уроках новейших образовательных технологий; взаимное посещение уроков преподавателями; оснащение учебных кабинетов современным учебно-методическим комплексом; вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность.

Таким образом, образование в наше время становится приоритетным направлением, содержание образования является одним из важных аспектов экономического и социального общества, оно должно быть ориентировано на самоопределение и самореализацию личности как в профессиональном, так и личностном плане, на формирование общих и профессиональных компетенций.

Международные и корпоративные стандарты качества в билингвальной образовательной среде

Бенедик Юлия Владимировна, зам. директора НОУ «Международная школа завтрашнего дня», г. Москва, email: benedik@mail.ru

Вопросы качества образования безусловно являются приоритетными в условиях реформирования отечественного образования. Эти изменения называются реформой отечественного образования, и в рамках этой реформы изменилось понимание качества образования. Говоря о качестве в образовании, мы будем использовать определение, сформулированное в Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»:

Качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы...[1].

Однако, говоря о школьном образовании и оценивая ситуацию, сложившуюся в российском среднем образовании на сегодняшний день, для каждого образовательного учреждения необходимо четкое понимание практической реализации качества образования. Многие образовательные учреждения разрабатывают различные положения по оценке качества знаний, но суть всех этих программ и положений сводится к оценке качества посредством использования КИМов, проведения промежуточной и государственной итоговой аттестации и мониторинга качества образования.

В некоторых учреждениях, в качестве источников данных для оценки качества образования используются мониторинговые исследования, социологические опросы, отчеты работников школы, а также отчеты о посещении уроков и внеклассных мероприятий. Анализируя эти результаты, администрация школы приходит к определенным выводам, касающимся уровня качества образования.

Однако, по мнению авторов, такие выводы можно сделать, только в сравнении полученных результатов с некоторым образцом. По утверждению профессора С.Е. Шишова, «качество само по себе не может быть конечным результатом; оно лишь средство, с помощью которого выявляется соответствие конечного продукта стандарту» [6, с. 15]. Говоря о стандартах, необходимо отметить, что в настоящий момент выделяются три уровня стандартов: Региональные (напр. Московский стандарт качества образования). Федеральные (напр. Федеральные государственные образовательные стандарты). Международные образовательные стандарты (напр. Стандарты агентств по международной аккредитации Ai и MSA – CESS).

Идея стандартов образования еще в конце 19 века возникла в Англии и в США. В условиях реформирования отечественной системы образования, нам видится целесообразным обращение к опыту применения стандартов в США. Классификация стандартов и терминология, разработанная и принятая в США, стали международной нормой. Рассматривая ситуацию развития и применения стандартов в США, можно сказать, что поворотной точкой и новым началом в современной истории стандартов стал отчет «Нация в опасности» (A Nation at Risk), который был опубликован в 1983 году. В этом отчете описывалась плачевная ситуация, сложившаяся в американском образовании, и выражалась необходимость проведения реформы [2].

После публикации этого отчета началась работа по реформированию всей системы образования на различных уровнях: региональном (уровень штата и округа) и федеральном (национальном). Однако, несмотря на меры по проведению реформы образования в США с использованием стандартов, через 18 лет в 2001 году тогдашний министр образования США Родерик Пейдж констатировал: «... настораживающий тенденции не исчезают, несмотря на постоянный рост финансирования образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях» [3, стр.1]. Но неожиданно для всех в конце своего выступления министр сделал следующий вывод: «Единственным разумным путем для улучшения достижений учащихся является введение более четких и высоких стандартов» [3, стр.1].

Однако введение стандартов - процесс очень непростой. Ввести новый стандарт образования, значит осуществить системные изменения в существующей образовательной среде. В США основой для реформ в области образовательной политики стала идея стандартов и централизованных тестов HST (High stakes tests). Это - «Тесты высоких ставок», т.к. они содержат достаточно сложные тестовые задания. Идея проведения итоговой аттестации в формате ЕГЭ в России основана на опыте проведения тестов HST в США.

В новом Федеральном государственном стандарте слово «стандарт» трактуется (в соответствии с переводом с английского standard) отнюдь не как перечень измеряемых единиц, затверженных учеником ЗУН, но как конвенциональная (от лат. Convention – конвенция – договор, соглашение), то есть определяемая договором норма, фикси-

рующая степень достижений экспертно оцениваемых результатов образования. Впервые в отечественной практике управления учебными заведениями вводится не строго точный (измеряемый) а рамочный принцип регулирования деятельности и отношений учителей и учеников. Фактически стандарт ставит перед каждым учителем и педагогическим коллективом школы классическую проектировочную задачу на оптимизацию образовательного процесса. В этом состоит главная, принципиальная новизна ФГОС [4, стр. 50].

В законе «Об образовании в РФ» в разделе 3 «Федеральные государственные образовательные стандарты» сформулированы требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения основных образовательных программ. Особое внимание хотелось бы уделить условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям, а именно созданию такой образовательной среды в школе, которая позволит в полной степени реализовать задачи, поставленные перед каждым образовательным учреждением.

Отметим, что кадровое обеспечение учебного процесса является главным ресурсом достижения планируемых результатов. Также, необходимым условием является не только наличие высококвалифицированных учителей, но и от их взаимодействия между собой, т.к. если предметные результаты образования достигаются непосредственно на уроках каждого отдельно взятого педагога, то достижение метапредметных и личностных результатов возможно при условии взаимодействия всех учителей, работающих с конкретным учеником. Для школ, реализующих модель билингвального образования, необходимо определить показатели, определяющие соответствие среды достижению результатов билингвального образования. Под образовательной средой мы будем понимать естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика [5].

В.А. Ясвин под образовательной средой понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7]. Наиболее теоретически проработанным в отечественной психологии представляется подход В.И.Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры и общества. В.И. Слободчиков выделяет два основных показателя образовательной среды: ее насыщенность (ресурсный потенциал); структурированность (способ организации).

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации».

2. An Open Letter to the American People “A Nation at Risk”. [Электронный ресурс]. Адрес: <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>

3. Paige, Roderick R.: No child left behind// Carnegie Reporter. Vol.I.№2. 2001. The back Page; [Электронный ресурс]. Адрес: www.carnegie.org/reporter/02/backpage.

4. Поташник М.М., Левит М.В. Федеральный государственный образовательный стандарт – новое в работе российских учителей // Управление современной школой. Завуч. – 2014. - №5. – С.49-57.

5. Хуторской А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении [Электронный ресурс]. Адрес: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>

6. Шишов Е.Е. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое сообщество России, 2000. – 320 с.

7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Издательство «Смысл», 2001. – 365 с.

Внутренняя система оценки качества образования: нормативное правовое обеспечение и опыт реализации

Степанова Н.Ю., канд. пед. н., директор МОУ «Гимназия № 2» г. Вологды

Одним из приоритетов национальной образовательной политики является создание общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО), включающей внешние и внутренние объективные формы оценки. В ст. 28 п. 3 закона «Об образовании в РФ» сказано, что к компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности относится проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования.

Актуальность разработки внутренней системы оценки качества образования (далее ВСОКО) в том, что разработанная и внедренная в образовательном учреждении, в совокупности с внешней оценкой, такая система позволяет повысить результативность управленческой деятельности и тем самым обеспечить повышение качества образования.

В настоящее время внутренняя система оценки качества образования в МОУ «Гимназия № 2» опирается на документы федерального уровня и локальные акты гимназии (Положения: О внутренней системе оценки качества образования в МОУ «Гимназия № 2»; О системе оценки в МОУ «Гимназия № 2»; «О портфолио обучающихся в МОУ «Гимназия № 2»).

Модель оценки качества образования в гимназии включает в себя две согласованные между собой системы оценок: *внешнюю оценку*, осуществляемую внешними по отношению к школе службами; (результаты ЕГЭ и ОГЭ, мониторинговые исследования федерального, регионального и муниципального уровней); *внутреннюю оценку (самооценка)*, осуществляемую самой школой – обучающимися, педагогами, администрацией.

Модель системы внутренней оценки качества образования представляет собой совокупность следующих компонентов:

- **Концептуальный блок:** цели, задачи и принципы внутренней оценки качества образования;
- **Нормативно-правовой блок:** нормативно-правовые документы от федерального до школьного уровня по вопросам оценки качества образования;
- **Организационно-управленческий блок:** представляет собой организационно-функциональную структуру управления оценкой качества;
- **Содержательный блок:** включает объекты ВСОКО (образовательные условия, образовательный процесс, образовательные результаты) в виде параметров, показателей и оценочных процедур;
- **Рефлексивный блок:** включает анализ результатов, выявление проблем;
- **Управленческо-информационный:** предполагает принятие управленческого решения о переводе объекта оценки в новое качественное состояние; презентация результатов внутренней оценки качества образования.

Основополагающее место среди целей внутренней оценки качества образования в гимназии отводится следующим целям: предоставление всем участникам образовательных отношений и общественности достоверной информации о качестве образования и принятие обоснованных и своевременных управленческих решений, направленных на повышение качества образования в гимназии.

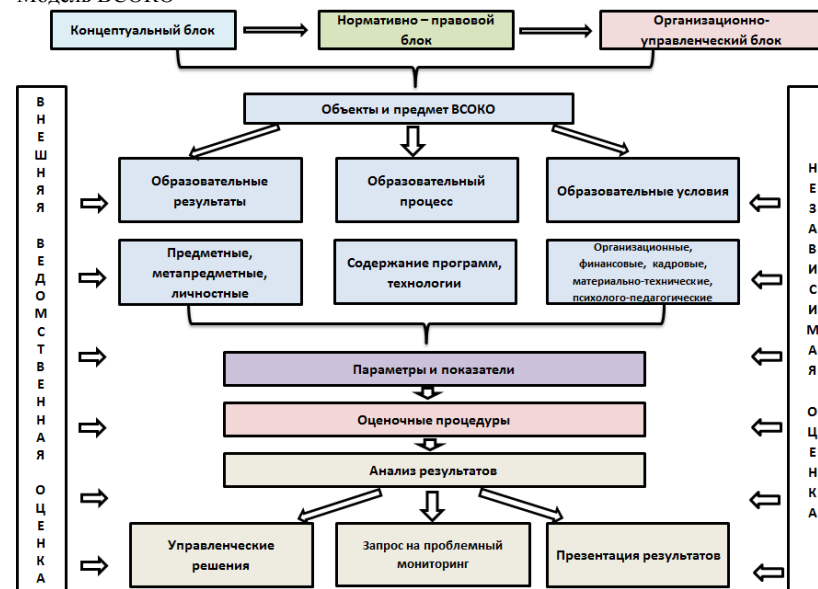
В ходе формирования модели нами выделены объекты оценки качества: качество содержания и процесса; качество условий и качество результатов; определены крите-

рии и показатели. Набор показателей обусловлен особенностями образовательного процесса в гимназии – реализацией ФГОС ООО в пилотном режиме, согласован с показателями Программы самообследования образовательной организации, методическими рекомендациями Минобрнауки России от 18 июня 2013 года по разработке показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников.

По каждому показателю определены инструменты оценки, время проведения, ответственные (субъекты оценки) и планируемый результат. Организационно-функциональный компонент модели включает описание субъектов оценки и функционал, который выполняет каждый субъект в этой структуре. Мероприятия по реализации целей и задач системы внутренней оценки качества образования включаются в план-график, в котором определены периодичность проведения оценки по отдельным показателям и ответственные лица. Данные мероприятия ежегодно корректируются после проведения проблемного анализа образовательного процесса в гимназии.

Важнейшей составляющей внутренней системы оценки качества образования в гимназии на этапе реализации ФГОС является система оценки достижений планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Модель ВСОКО



В основе оценки планируемых результатов лежит комплексный подход, позволяющий вести оценку достижений обучающихся всех трех групп результатов образования: личностных, метапредметных, предметных. Особенности данной системы отражены в локальном акте гимназии – Положение о системе оценки в МОУ «Гимназия № 2». Данный документ опирается на следующие принципы: критериальность: оценка строится на основе критериев, сформулированных в требованиях ФГОС общего образования к планируемым результатам; уровневый характер оценки: разработка средств оценки на основе базового и повышенного уровней достижения образовательных результатов; комплексность оценки: возможность суммирования результатов; приоритет самооценки: самооценка ученика предшествует оценке учителя; гибкость и

вариативность форм оценивания: использование различных процедур и форм оценивания различных результатов; открытость: информация о целях, содержании, формах и методах оценки доводится до сведения обучающихся и их родителей (законных представителей).

Среди названных принципов мы выделяем приоритет самооценки, который является характерным для многих процедур оценивания в гимназии: это урок, когда самооценка ученика предшествует оценке учителя; самооценка учителя по результатам своей деятельности или после проведенного урока (когда самооценка учителя предшествует экспертной оценке).

Положение об оценке содержит описание системы оценивания, отличной от традиционной, с использованием многобалльной оценки на критериальной основе.

В положении определено место различных процедур и инструментов оценки: портфолио, комплексной проверочной работы, индивидуального проекта в процедуре оценки всех групп результатов и выявлении динамики индивидуального развития ученика.

Выделен раздел «Выставление оценок», в котором определено содержание уровней достижения планируемых результатов.

Определены формы фиксирования индивидуальных результатов достижений обучающихся: оценочные листы, рефлексивные тетради, портфолио.

Важное значение при оценке метапредметных результатов в гимназии придается оценке качества выполнения индивидуального творческого проекта и группового проектирования. При этом оцениваются следующие умения ученика: формулировать цели и задачи проекта; планировать работу, работать с информацией, выступать перед аудиторией; отвечать на вопросы, делать обобщения, выводы.

Такая оценка позволяет определить уровень развития всех групп универсальных учебных действий (регулятивных, коммуникативных, познавательных). Известно, что оценка личностных результатов является персонифицированной и реализуется в ходе внешнего мониторинга.

В то же время в гимназии разработан и используется мониторинг личностных результатов, который осуществляется по когнитивным, ценностно-смысловым и деятельностным показателям основных сфер социализации. Смысл и управленческая ценность данного мониторинга заключается в том, чтобы обеспечить органы управления гимназии достоверной информацией о тенденциях и проблемах до того, как они будут получены извне.

Можно обозначить следующую специфику оценки личностных результатов: оценка является обобщенной персонифицированной формой; результаты охватывают разные виды деятельности: урочную, внеурочную, внеклассную; результаты могут быть структурированы по разным целям социализации и уровневым показателям; методики для оценки подбираются по сферам социализации и ступеням обучения.

Инструменты оценки разнообразны и дополняют друг друга: наблюдение, экспертная оценка, стандартизированные опросники, проективные методы, самооценка, анализ продуктов деятельности (проектов, практических, творческих работ). Оценка личностных результатов направлена на решение задач оптимизации личностного развития обучающегося и предполагает 3 основных результата: характеристика достижений и положительных качеств ученика (фиксируется в дневнике наблюдения тьютора, результаты востребованы при работе с педагогами и родителями); определение приоритетных задач личностного развития с учетом как достижений, так и проблем; психолого-педагогические рекомендации, призванные обеспечить успешную реализацию развивающих и профилактических задач развития.

Основной процедурой и инструментом оценки личностного развития является портфолио, смысл и назначение которого в том, что он помогает и учит ребенка ста-

вить цели, планировать свою деятельность, обобщать достижения и гордиться ими. Ведение портфолио осуществляется в соответствии с Положением о портфолио обучающихся гимназии. Педагогами гимназии разработан лист оценки портфолио, в котором отражена структура портфолио (критерии) и показатели, помогающие ученику и учителю (классному руководителю) оценить качество работы с портфолио. Учитывая результаты внутренней и внешней оценки, защиту проекта, оценку портфолио мы получаем общий результат, который фиксирует динамику индивидуальных достижений ученика.

Таким образом, система внутренней оценки качества образования в гимназии имеет ряд особенностей: направленность оценочных инструментов и процедур на оценку индивидуального прогресса обучающегося и педагога; приоритет самооценки; включение в систему оценки качества образования показателей, которые специфичны для требований новых стандартов и направлены на появление новых образовательных результатов.

Результаты ВСОКО представляются Совету гимназии, родительскому комитету, педагогическому совету, публикуются на сайте. Информационными продуктами ВСОКО являются: аналитический отчет, который ежегодно представляется педагогическому коллективу, базы данных по различным направлениям оценки, публичный отчет, результаты самообследования.

В данной статье отражены лишь некоторые подходы к формированию системы внутренней оценки качества образования в условиях реализации новых стандартов.

Сравнение исходного и актуального состояния каждого из объектов оценки позволяет сделать выводы о том, насколько успешны действия гимназии по созданию всей совокупности условий, обеспечивающих эффективное введение и реализацию ФГОС. Анализ характеристик каждого объекта оценки позволяет выявить факторы, препятствующие эффективному вводу и реализации ФГОС, обнаружить проблемы и проектировать действия по их устранению.

На основе полученных данных оценки принимаются управленческие решения, направленные на развитие гимназии.

1. Белякова В.Н., Бодрых О.Р., Шеленкова Н.Ю. Оценка эффективности труда педагогических работников общеобразовательных учреждений // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования - 2014 - №1 - с. 13

2. Бирюков С.Н., Углянская В.В., Клепикова М.Ю. Система менеджмента качества в гимназии: от разработки до сертификации // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования - 2014 - №2, 3 - с. 3

3. Литвиненко Э.В. Подходы к определению качества управления образовательным учреждением с позиции квалитетрии. // Управление качеством образования. Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. Москва. 2001 – 246 с.

4. Луцай Е.В. Контроль и оценка личностных достижений учащихся в современной развивающейся школе. Диссертация на соискание уч. ст. кпн. – Псков, 2001. – 222с.

5. Шамова Т.И., Шарай Н.А. Системный подход к управлению качеством образования в школе // Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. Москва, 2001 – с. 246

Модель мониторинга качества образования в условиях введения ФГОС

Уласевич Ольга Николаевна, к.п.н., директор, Смородина Любовь Михайловна, заместитель директора МБОУ гимназия №12 города Липецка e-mail: kafedra_neo@mail.ru сайм <http://gimnasium12.ucoz.ru/>

Для администрации любой школы актуальна тема введения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

В соответствии со ст. 28 Федерального Закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» к компетенции образовательной организации относится проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней оценки качества образования, индивидуальный учет освоения обучающимися образовательных программ, а также хранение в архивах информации об этих результатах на бумажных или электронных носителях.

В МБОУ гимназия №12 организована система сбора, обработки, хранения и распространения информации, которая ориентирована на информационное обеспечение управления. Она позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития.

Разработанная модель мониторинга введения ФГОС позволяет осуществлять количественный и качественный анализ процесса введения и реализации ФГОС на уровне гимназии: анализировать эффективность осуществляемых гимназией мер по введению и реализации ФГОС, выявлять факторы, препятствующие своевременному и полному введению стандартов, определять динамику количественных и качественных показателей, характеризующих процесс введения и реализации ФГОС.

Были определены задачи мониторинга: осуществление количественного и качественного анализа процесса введения и реализации ФГОС; анализ эффективности осуществляемых мер по введению и реализации ФГОС; определение динамики количественных и качественных показателей, характеризующих процесс введения и реализации ФГОС; разработка рекомендаций по обеспечению введения ФГОС.

В мониторинге отслеживается наличие таких условий реализации ФГОС НОО как финансово-экономические, методические, информационные, материально-технические, нормативно-правовые, кадровые. В него входят такие показатели, как количество часов в учебном плане, отведенных на внеурочную деятельность, и среднее количество часов внеурочной деятельности в учебном плане, отведенное на одного ученика.

Целью мониторинга является получение обратной связи о том, насколько эффективно вводится новый образовательный стандарт. Для того чтобы мониторинг выполнял свою задачу, необходимо регулярное его проведение на основе единой стандартной процедуры и продуманных методов анализа результатов. Процедура мониторинга проводится в несколько этапов: предварительный (готовность к работе по ФГОС), первый этап (начало первого класса), второй этап (конец 1 класса), третий этап (конец второго класса), четвертый этап (конец третьего класса), пятый этап (конец четвертого класса).

Существенной особенностью ФГОС начального общего образования является его принципиальная ориентированность на образовательные результаты нового типа. Наряду с предметными достижениями, личностным развитием выделена такая группа достижений, как метапредметные результаты.

Они представляют собой универсальные учебные действия, которые могут быть применены на любом материале, в том числе в новых ситуациях, в которых может оказаться ребенок.

В гимназии разработан основной документ, где прописан регламент системы оценки метапредметных образовательных результатов - локальный акт «Положение о внутренней системе оценки результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования».

Настоящее положение определяет особенности, цели, задачи, содержание, формы, методы и порядок оценки результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Основным объектом системы оценки являются: личностные результаты; метапредметные результаты; предметные результаты.

В Положении описаны процедура проведения диагностического исследования, формы и методы оценки обучающихся, порядок проведения процедур внутренней оценки результатов, итоговое оценивание по признакам уровней успешности.

Для выявления уровня развития метапредметных УУД в гимназии на протяжении 4 лет используется учебно-методический комплект «Учимся учиться и действовать» (под редакцией М.Р. Битяновой, С.Г. Яковлевой). Комплект открывает возможности для индивидуализации процесса обучения и достижения каждым ребенком высокого образовательного результата.

Итогом совместной деятельности гимназии и центра психологического сопровождения «ТОЧКА ПСИ» стали новые образовательные продукты, которые внедрены в практику в гимназии: памятки для учителей и обучающихся 1-4 классов,

19 методичек-плакатов для использования педагогами и детьми на уроках в гимназии. Обработка результатов направлена на получение диагностической информации о каждом ученике и о классе в целом. Вся информация находится в базе данных «Гимназия» - раздел «Мониторинг». Все результаты мониторинга обрабатываются и обобщаются в аналитическом приказе по гимназии «Об итогах мониторинга».

Результаты мониторинга дают объективную психолого-педагогическую информацию о развитии метапредметных УУД:

1) информацию об отдельном обучающемся: а) успешность выполнения заданий трех типов: выполнение по образцу, ориентацию в способе действия и описание способа - по каждому диагностическому умению; б) уровень сформированности (базовый, ниже базового) по каждому умению, каждой группе умений отдельно и по всем диагностируемым умениям в целом. Опираясь на полученные результаты, учитель может сформировать группы учащихся по близким результатам и в дальнейшем планировать содержание заданий и формы работы на уроке. Это дает каждому ребенку возможность улучшить свои результаты;

2) наличие или отсутствие прогресса в развитии всех повторно диагностируемых умений в целом;

3) индивидуальный рейтинг сформированности диагностируемых умений.

Анализ результатов по классу в целом дает возможность учителю грамотно спланировать работу с классом по формированию метапредметных УУД с учетом уровня развития отдельных умений. Данные диаграмм и «Обобщенный рейтинг» позволяют определить, какая группа УУД развивается наиболее успешно, а какая нуждается в дополнительной заботе учителя.

Целью дальнейшей работы по развитию метапредметных УУД, набравших наибольшее количество баллов, должна стать подготовка детей к переходу на следующий уровень владения этими умениями. Что касается умений, набравших наименьшее количество баллов, то проводится подробный анализ информации по каждому умению с опорой на сводную таблицу, так как причиной низкого рейтинга могут быть разные ситуации.

Все материалы мониторинга - огромное поле деятельности для администрации и учителя. Они систематизируются в дневнике достижений ребенка. «Портфолио ученика» - это альбом (единого для всех образца) работ и результатов, которые показывают усилия, прогресс и достижения ученика в разных областях (учеба, творчество, общение, здоровье, полезный людям труд и т.д.), а также самоанализ учеником своих текущих достижений и недостатков, позволяющих самому определять цели своего дальнейшего развития.

Результаты диагностики, несомненно, интересны родителям. В рамках родительских недель и регулярных гимназических встреч педагогического коллектива гимназии с родителями все данные доводятся до их сведения. Совместный анализ данных позволил педагогам и родителям учащихся наметить план общих действий на сле-

дующий учебный год по преодолению общих трудностей либо дальнейшему развитию ребенка.

В соответствии с требованиями ФГОС в начальной школе гимназии введены «Таблицы образовательных результатов». Они состояются из перечня действий (умений), которыми должен и может овладеть ученик.

Таблицы образовательных результатов размещаются в «Индивидуальной папке учителя» в электронном варианте:

Таким образом, ежегодное отслеживание развития и формирования УУД дает педагогу неоценимую помощь в построении целенаправленной и эффективной работы по достижению качества образования для каждого ребенка.

Итоговая оценка за ступень начальной школы создается на основании трёх показателей: комплексной накопленной оценки (вывод по «Портфолио ученика» - совокупность всех образовательных результатов); результатов итоговых диагностических работ, результатов итоговой комплексной межпредметной диагностической работы (уровень метапредметных действий с предметными и надпредметными знаниями).

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

3. Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В., Орлова Е.В. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития. – М.: УЦ «Перспектива», 2014 – 240 с.

3. Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г. Методические рекомендации. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий. – М.: Издательство «Учебная литература» 2012- 91с.

Модель оценки качества образования в образовательном учреждении, построенном на основе метода кластерного анализа

Лариса Валентиновна, начальник отдела по работе с образовательными учреждениями, Управление образования администрации Зарайского муниципального района, г. Зарайск Московской области, larisalap@mail.ru

«Образование – важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно бесполезно», – говорил английский писатель Р.Киплинг. С этим трудно не согласиться. Последнее десятилетие стало для школьного образования периодом интенсивного педагогического поиска нового содержания, новых технологий, новых подходов к разработке стандартов общего образования. Но, необходимо признать, что в каких бы направлениях не велись поиски, идея качества образования рассматривается сегодня как ведущая, доминирующая.

В настоящее время становится все более ясно, что в условиях, когда в среднем каждые 10-15 лет объём информации удваивается, становится невозможным выделить необходимую и достаточную сумму знаний на всю жизнь и образовательную ценность сегодня представляет не только система знаний человека, но и освоение способов их получения, способность выявлять потребность в новых знаниях, умение действовать быстро и эффективно, самостоятельно или во взаимодействии с другими людьми.

Такой подход не позволяет отождествлять качество образования с качеством обученности: оценка качества образования подразумевает оценку достижений обучающихся и одновременную оценку качества образовательного процесса. Выявленное противоречие побудило нас заняться разработкой инновационной модели управления качеством образовательного процесса и технологией ее внедрения в образовательном учреждении.

Апробация модели проходила в учреждении лицей №5, поскольку с октября 2007 в данном учреждении реализуется лицейский проект по созданию открытого информационно-образовательного пространства, позволивший разработать технологию принятия качественных и эффективных управленческих решений на основе обработки лицейских информационных потоков.

В рамках созданного информационно-образовательного пространства сформировалась автоматизированная модель оценки качества образования на основе метода кластерного анализа, предполагающая оценку трех основных составляющих качества образования: условий, процесса и результата. Такая модель, с помощью диагностических и оценочных процедур, позволяет оценить степень соответствия ресурсного обеспечения образовательного процесса, образовательных результатов, нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Выбранная модель позволяет оценить соответствие процесса результатам по классам, параллелям, ступеням. В основу модели положили распределение классов лицея по кластерам, характеризующимся определенным набором значений показателей процесса и результата образования.

В общем виде алгоритм формирования модели оценки качества образования можно представить следующим образом.

1. *Формирование перечня показателей для оценки качества образования:* определение перечня показателей, характеризующих качество процесса, условий и результата; определение перечня первичных данных для расчета необходимых показателей; заполнение форм сбора первичной информации; расчет показателей; оценка качества процесса и результата; распределение показателей процесса и результата по блокам; присвоение весовых баллов показателям; расчет суммарных баллов процесса и результата по блокам.

2. *Группировка классов по показателям качества процесса, условий и результата:* определение границ интервалов качества классов по суммарным показателям качества процесса и результата; кластеризация классов по качеству процесса и результата.

3. *Анализ состояния деятельности классов по наполняемости кластеров.*

4. *Проблемный анализ состояния качества образования.*

Для отбора показателей были организованы семинары с руководителями школьных кафедр и инициативными группами педагогов. В ходе семинаров обсуждались основные понятия качества образования и отбирались критерии и показатели, которые подтверждали бы результаты работы и определяли уровень развития учреждения. В результате были сформированы показатели и разработаны методики их расчета.

Перечень показателей состоит из двух частей – инвариантной и вариативной. *Инвариантная* часть включает в себя набор обязательных показателей, которые традиционно предоставляются в отчетных формах, используются при самообследовании. *Вариативная* часть включает в себя показатели, характеризующие специфику образовательного учреждения.

Отмечу, что сбор показателей ведется в абсолютных величинах, а сравнение происходит в относительных.

Абсолютные величины отражают количественное обозначение показателя, уровень развития явления и представляют собой некие первичные данные. Абсолютные показатели не дают возможности видеть происходящие изменения и сравнивать результаты, например, по полугодиям, поэтому возникает необходимость в относительных показателях.

Относительные величины – это обобщающий показатель, который дает числовую меру соотношения двух сопоставляемых абсолютных величин.

Относительные показатели позволяют проводить сравнение и рассчитываются как отношение абсолютного показателя к общему значению, например, отношение коли-

чества учащихся, окончивших полугодие на “4” и “5”, к общему числу учащихся в классе. Относительные показатели измеряются в процентах или показывают долю в общем значении. Трудоемким моментом является определение системы сбора показателей и заполнение первичных форм. В лице приказом директора были назначены лица, ответственные за сбор первичных данных, необходимых для расчета показателей. Система сбора всех показателей состоит из нескольких уровней..

Операторами 1-го уровня являются органы самоуправления лицея: совет старшеклассников, совет дела, совет командиров. На первом уровне осуществляется сбор показателей деловой активности учащихся в лицейских, районных и других мероприятиях.

К операторам 2-го уровня относятся службы: психологическая, социологическая, МО классных руководителей, кафедра “Здоровье”, а также предметные кафедры и медиациентр. На этом уровне с помощью методов анкетирования, интервьюирования определяются такие показатели, как психологический климат класса, уровень воспитанности, самоуправления, социального благополучия класса и др.

К операторам 3 уровня относится административный персонал лицея.

На этом уровне отслеживаются показатели процесса, показатели технического обеспечения, соблюдения СанПиН, количество учащихся, выбывших из ОУ по т. н. “неуважительным” причинам, доля учащихся с одной “3” и одной “4”, показатели итоговой аттестации, количество призеров районных, областных олимпиад, конкурсов и др.

Все собранные первичные данные (абсолютные показатели) по классам лицея делятся на показатели условий, процесса и результата. *Расчет относительных показателей*, распределение показателей процесса и результата по блокам, присвоение весовых баллов по показателям, расчет суммарных баллов процесса и результата по блокам, определение границ интервалов качества классов по суммарным показателям качества процесса и результата, кластеризация классов по качеству процесса и результата проводится в электронных таблицах Excel (подробное описание формирования автоматизированной формы в электронных таблицах и получения результирующей таблицы зависимости результата от процесса и условий описано в журнале «Справочник заместителя директора школы №5, 2011 г. статья «Оценка качества образования на основе метода кластерного анализа»).

В практике анализа “нормальными” считаются кластеры 1, 5, 9, расположенные на диагонали. Параметры этих кластеров отражают прямую зависимость качества результата обучения от качества основных характеристик процесса как доминирующую тенденцию.

Оставшиеся кластеры отклоняются от диагонали. От “нормальных” кластеров “аномальные” отличается то, что при сходном характере процесса показатели результата в них отклоняются в ту или другую сторону. Так, кластеры 7 и 8 уступают по результативности кластеру 9, расположенному на диагонали таблицы. Результаты в кластерах 2, 3, 6, напротив, превышают показатели кластеров 1 и 5, идентичных им с точки зрения формальных характеристик процесса.

В результате анализа мы выявили 8 классов из 26, попавших в “аномальную” зону: 5 классов – ниже диагонали (высокому уровню процесса соответствуют низкие и средние результаты), 3 класса – выше диагонали (низкому процессу соответствуют средние результаты).

Полученные данные позволяют провести факторный анализ причин попадания класса в тот или иной кластер, принять управленческое решение и спланировать дальнейшую работу.

Применение метода кластерного анализа только к классам дает неполную картину, поскольку учитель-предметник остается в стороне, и ответственность за проблемы

класса морально принимают на себя только классные руководители. Для создания целостной картины качества образования разработанный алгоритм применяется и для распределения по кластерам преподавателей.

Требования к системе оценивания результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования

Упишнская Алла Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент, учитель НОЧУ «Центр образования Самсон», г.Москва. aeu-v@mail.ru

В соответствии с Планом действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы с 1 сентября 2012 г. все российские школы по мере их готовности могли осуществить переход на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования. С 1 сентября 2015г. ФГОС основного общего образования вводится во всех общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: личностным, метапредметным, предметным. Содержание нового образования активно разрабатывается учителями предметниками. Но как акцентирует Ю.Т.Татур, для того, чтобы обеспечить комплексность оценки необходимо иметь комплексный объект или основание оценки - комплексную модель качества подготовки выпускника, адекватную ей оценочную модель, методы и средства оценки, позволяющие осуществить такую оценку, удовлетворяющую набору критериев и требований, и описанные в совокупности технологической моделью. Поэтому новые цели образования ставят задачу обновления оценочной системы средней школы.

Согласно ФГОС система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должна: определять основные направления и цели оценочной деятельности, ориентированной на управление качеством образования, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки. Таким образом, можно построить модель такой оценочной деятельности.

Данная модель позволяет ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, реализацию требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования; обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов основного общего образования; обеспечивать оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования; предусматривать использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения). В практике традиционного обучения обнаруживаются существенные отрицательные стороны системы оценок. Анализ традиционных методов проверки показал, что система оценки качества образования не опирается на объективные методы педагогических измерений и “качество” трактуется сегодня достаточно произвольно, каждым педагогом разрабатывается своя система проверочных заданий.

Цель измерения в педагогике - это получение численных эквивалентов уровней знаний. Измерителями являются средства и способы выявления по заранее заданным параметрам качественных и количественных характеристик достижения учащимися уровня учебной подготовки.

Проанализировав различные источники мы обобщили систему принципов эффек-

тивного оценивания: точность и достоверность информации, используемой в процессе оценивания; компетентность исполнения оценивания (лица, профессионально участвующие в процессе оценивания, используют специальные навыки в области разработки и реализации оценивания или готовые оценочные материалы); честность и открытость процесса оценивания, равенство в доступе к информации; уважение прав и свобод личности; полезность; степень сложности проведения; гибкость (возможность внесения изменений, корректность); ориентация на ролевое разделение процесса оценивания (собственно учитель, ученик как самооценщик, родитель); множественность (принятие во внимание множественности точек зрения для получения адекватного представления о ситуации); дистанцирование (процесс оценивания происходит автономно от процессов управления и принятия решений); прозрачность (публичное представление результатов оценивания, четкое изложение его предмета, конечных целей, аудитории, поставленных вопросов, используемых методов); своевременность (решение об оценивании должно быть принято тогда, когда оценивание способно достигнуть поставленных целей); ответственность (лица и субъекты, участвующие в процессе оценивания; предоставляют информацию, необходимую для проведения оценивания, совместно отвечают за надлежащее применение принципов оценивания).

Для качественной реализации системы оценки должны выполняться некоторые особенности: комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования); использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ в качестве содержательной и критериальной базы оценки; оценка успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода, проявляющегося в способности к выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач; оценка динамики образовательных достижений обучающихся; сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования; использование персонифицированных процедур итоговой оценки и аттестации обучающихся и неперсонифицированных процедур оценки состояния и тенденций развития системы образования; уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению их; использование накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений; использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких форм и методов оценки, как проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ, самооценка, наблюдения и др.; использование контекстной информации об условиях и особенностях реализации образовательных программ при интерпретации результатов педагогических измерений [4].

Критериями оценивания являются: соответствие достигнутых предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся требованиям к результатам освоения образовательной программы начального общего образования ФГОС; динамика результатов предметной обученности, формирования УУД.

Для определения **уровня** достижений предлагается использовать следующую совокупность критериев [3]: *масштаб распространения* (сам ученик и малая группа; большая группа или класс; группа произвольной численности); *сфера распространения* (социально-бытовая; социально-бытовая; общественно-значимая); *глубина распространения* (внешний уровень, распространение на отдельные элементы; структурный уровень, распространение на связи и отношения; внутренний уровень распространения на всю систему); *частота проявления соответствующего поведения* (в отдельных случаях: в большинстве ситуаций; всегда, когда возникает необходимость); *оперативность проявления*; *учет интересов других* (понимание интересов других; учет интересов других; реализация потребностей и интересов других); *креа-*

тивность (самостоятельность, оригинальность, независимость мышления и деятельности).

Для объективной оценки необходимо составлять карту оценивания результата освоения основной образовательной программы основного общего образования (Таблица) и определять признаки достижения одного из уровней сформированности.

Таблица. Карта примера оценивания метапредметного результата освоения основной образовательной программы основного общего образования

Название	Признаки проявления	Методы формирования	Методы оценки
умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;	Выявление проблемных несоответствий	<i>В образовател. деятельности:</i> Анализ и решение проблемных ситуаций; Мозговой штурм; Деловые игры <i>В проектной деятельности:</i> Постановка эксперимента, Выбор теории обоснования, Лабораторные работы, Обоснование тематики научных исследований	Письменные развернутые ответы, эссе, ценностные диагностики, диагностика решения проблемы и т.д.
	Осуществление поиска необходимой информации		
	Составление плана действий на основе сознательного выбора, адекватных проблеме и ресурсам		
	Выделение составных частей проблемы		
	Определение возможных трудностей и путей их преодоления		
	Обоснование практической ценности полученных результатов при данном пути решения		
	Самостоятельность в действиях		

Совокупность оценочных материалов для оценки результатов образовательной деятельности включает в себя: тесты, зачеты, экзамены (репродуктивный уровень); контрольные работы (эвристический уровень); рефераты, отчеты, проекты, имитационная задача-модель (поисковый уровень); дипломный проект, исследовательские задачи, олимпиады (творческий уровень); коллективные проекты, предусматривающие комплексное решение задач, в том числе участие в научно-исследовательской работе, деловые игры, «мозговые штурмы» и другие аналогичные формы активного обучения; творческие конкурсы и олимпиады; рефераты, эссе, творческие письменные работы на заданную тему; научные диспуты, конференции, оформление и публикация научных статей, написание отчетов по научно-исследовательской работе.

По результатам оценки можно будет сделать вывод о:

1) сформированности у обучающегося *универсальных и предметных способов действий*, а также опорной системы знаний, обеспечивающих ему возможность продолжения образования;

2) сформированности *основ умения учиться*, понимаемой как способности к самоорганизации с целью постановки и решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

3) *индивидуальном прогрессе* в основных сферах развития личности — мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой и саморегуляции.

Таким образом, суть педагогических измерений при оценке результата освоения основной образовательной программы основного общего образования заключается не в сравнении уровней отдельных учащихся, а в фиксации достижения (или не дости-

жения) каждым прогнозируемого (заданного в стандарте) уровня. Возможные варианты способов оценивания результата освоения основной образовательной программы основного общего образования можно представить в виде тестовой, ситуационной, рейтинговой и мониторинговой моделей. Каждая из этих моделей может быть использована в школе.

1. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов //Высшее образование сегодня. – 2009. – № 3.

2. Никифоров О.В. Оценка компетентностной составляющей выпускника педагогического вуза: Дис. ... к.пед.н. – М., 2007.-209 с.

Функции мониторинга в условиях инновационной работы НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон».

Виравова Анна Рафаиловна, доктор медицинских наук, профессор, директор Центра образования «Самсон», г.Москва, info@samson-corp.ru www.samson-corp.ru,

Додонова Ирина Анатольевна, заместитель директора по УВР Центра образования «Самсон», г.Москва, ika1963@yandex.ru

С сентября 2012 года вступили в силу стандарты второго поколения, в связи с чем в НОЧУ ЦО «Самсон» возникла необходимость пристального изучения современных требований. Практически с основания школы обучение в ней ориентировано на передачу фактических знаний, равно как и на профессиональное самоопределение, а главное на индивидуальный, личностно-ориентированный подход к каждому обучающемуся.

Для обеспечения полноты информации о состоянии образовательного процесса в Центре образования «Самсон» действует внутренняя мониторинговая система качества образования. В основу данной статьи были положены исследования, анализ документов, касающихся оценки качества образования в условиях введения ФГОС, обобщение и аргументация информации о ходе образовательного процесса. В качестве примера в статье представлен мониторинг потребностей и профессиональных затруднений педагогов школы «Самсон» в области знаний и умений по работе в инновационном режиме.

Информация, собранная в ходе мониторинга, должна обеспечивать педагога и руководителя необходимыми и достаточными данными для выбора адекватной модели обучения и управления

В некоторых странах система оценки качества образования существует уже давно. Так в Великобритании она применяется с 1948 года, в США - с 1969 г., во Франции – с 1979 г. В начале 90-х годов 20 века в странах СНГ, Балтии и восточной Европы активно начали разрабатывать национальные системы оценивания [3]. События, происходившие в тот период в большинстве бывших республик СССР и стран СЭВ, ставили перед руководителями государств другие задачи, менялись ценности, предъявлялись новые требования. После проведения международных сравнительных исследований оценки качества образования практически все государства, в том числе и Россия, встали на путь создания соответствующих баз по проведению мониторинга в образовании.

К теме создания систем мониторинга в Российской Федерации обращаются сейчас многие специалисты, работники информационно-диагностических и методических служб, но одними из первых, кто показал правильную схему реализации модели системы мониторинга «цель-результат» с последующими нормами сравнения и оценивания, были С.Е.Шишов, В.А.Кальней в работе «Мониторинг качества образования в школе» и Д.Ш.Матрос, Д.М.Полев, Н.Н.Мельникова в книге «Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга». «В первой книге нашли отражение актуальные вопросы компетентностного

подхода, самооценки образовательных учреждений. Вторая, впервые в отечественной практике, содержит подходы к прогнозу в образовании». [3]

Модель мониторинга качества образования в условиях введения ФГОС работает на получение результатов внутришкольного контроля, внешнего контроля и новой оценки деятельности школы. Таким образом, вся классическая схема направлена на качество и доступность образования в современных школах России.

Одной из основных целей в реализации мониторинга является прогноз. Коллектив НОЧУ СОШ «ЦО «Самсон», работая в соответствии с Федеральной целевой программой «Развития образования на период до 2020 года» [4], ставит перед собой конкретные задачи, раскрывающие: роль мониторинговых исследований в информационном обеспечении управления школы; опыт работы и перспективное планирование в Центре образования «Самсон»; результаты итоговой, промежуточной аттестации обучающихся школы, результаты входных, срезовых, диагностических и зачетных работ; результаты участия обучающихся в предметных олимпиадах, творческих и спортивных конкурсах и других состязаниях; состояние физического и психического здоровья и особенностей развития детей как показателя уровня функционального благополучия [1].

Мониторинг учебных достижений учащихся ведет каждый педагог и отражает его в виде текущих и итоговых оценок в электронном журнале. Диагностический инструмент учителя: опросы, продукты индивидуальной творческой работы, тесты, зачеты, контрольные, практические, самостоятельные и диктанты и т.д.

Умение каждого педагога работать с технологиями мониторинга формируется при составлении мониторинговых заданий, которые просматриваются и анализируются совместно с психолого-педагогической службой школы, заведующими предметных кафедр и администрацией школы.

Мониторинг как самостоятельная функция управления образовательным процессом носит условный характер. В реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, поэтому его существенные характеристики могут быть полно рассмотрены только в соотношении с другими звеньями процесса управления образованием в школе.

В ходе опытно-экспериментальной работы в инновационном режиме апробируются различные нововведения. Мониторинговые исследования позволяют не только выявить появляющиеся в ходе оценивания проблемы, но и рассмотреть влияние эксперимента на общую жизнедеятельность школы. Собранные в ходе мониторинга материалы помогают спланировать содержание работы учебного заведения на учебный год. Так участвуя в организации и проведении независимой диагностики МЦКО среди учащихся школ Москвы, администрация, учителя школы, родители учеников могут сделать прогноз об итогах государственной итоговой аттестации на 2015 год.

Мотивация достижения – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего во что бы то ни стало – является одним из ядерных свойств личности, оказывающих влияние на всю человеческую жизнь. [2] Многочисленные исследования показали тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехом в жизнедеятельности. И это не случайно, ибо доказано, что люди, обладающие высоким уровнем этой самой мотивации, ищут ситуации достижения, уверены в успешном исходе, ищут информацию для суждения о своих успехах, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, проявляют настойчивость в стремлении к цели, получают удовольствие от решения интересных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большое упорство при столкновении с препятствиями. Измерить уровень мотивации достижения учителя можно с помощью разработанной шкалы – небольшого теста-опросника эксперта по невербальной ком-

муникации А. Мехрабиана [2]. Шкала эта состоит из 22-х суждений, где возможны два варианта ответов: «да» или «нет». Ответы, совпадающие с ключевыми (по коду), суммируются (по 1 баллу за каждый такой ответ). В октябре 2014 года совместно с психолого-педагогической службой школы «Самсон» мы предложили поучаствовать в опросе учителям-предметникам среднего звена. 15 респондентов (учителей) ответили на вопросы анкеты, которую мы приводим не в полном объеме. Например:

1. Думаю, что успех в жизни, скорее, зависит от случая, чем от расчета.
 2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
 3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
 4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
 5. По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими.)
- и т.п.

В отличие от многих ранее описанных тестов-опросников шкала потребности в достижениях имеет децильные (стеновые) нормы, поэтому конкретный результат можно оценить с помощью следующей таблицы 1:

	Уровень мотивации достижения		
	низкий	средний	высокий
	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
Сумма баллов	2-9, 10-11	12-13, 14-15	16-17, 18-19

В итоге: из 15 участвовавших в тесте учителей имеют *высокий* уровень мотивации достижения 8 человек, *средний* - 7 человек, *низкий* – 0 (таблица 2). Из этого можно сделать соответствующий вывод, что в школе «Самсон» работают самодостаточные, целеустремленные, любящие свою работу учителя.

	Уровень мотивации достижения учителей «Самсон»		
	низкий	средний	высокий
	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
Сумма баллов	2-9, 10-11	12-13, 14-15	16-17, 18-19
Итоги	0 0 0	0 2 2 3 (7)	3 1 2 2 (8)

Вот наглядный пример психологического мониторинга личности, который позволяет администрации школы давать объективную оценку профессионализму своих сотрудников, а через некоторый промежуток времени при повторной диагностике – выявить уровень мотивации, сравнить с предыдущим, определить показатели и результат.

Что касается основных условий преодоления профессиональных затруднений можно выделить условия, способствующие повышению компетентности учителей (например, участие в вебинарах, тренингах, мастер-классах, конференциях по отдельным аспектам построения образовательного процесса. Обсуждение проблем в ассоциациях, форумах) и пониманию образовательных потребностей современного подростка.

Необходимо отметить, что все участники образовательного процесса (ученики, педагоги, родители) школы «Самсон» охвачены индивидуальным психологическим сопровождением и поддержкой. Психологическая служба разделена на три звена: дошкольный центр, начальная школа, средняя и старшая школы. В каждом подразделении работают грамотные специалисты, которые имеют значительный опыт работы в своем направлении. Предметом мониторинга психолого-педагогического центра школы являются: психологическая готовность детей к обучению, динамика профессионального и личностного самоопределения, мотивация достижения личности, динамика изменений у определенной возрастной или профессиональной группы в функционировании и развитии во время образовательного процесса.

Качественной и количественной мерой оценки психолого-педагогических результатов являются нормы, которыми задаются условия успешной учебной работы и ее желаемые результаты. Нормы определяются целями, стандартами системы и являются обязательной частью любого учебного плана или программы [5].

В обучении, операции соотнесения фактических результатов и заданных целей, стандартов, норм, эталонов называют проверкой. Другими словами, мониторинг связан с оценкой реализации целей и планов. Он имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, и главная задача мониторинга сводится к уменьшению разницы между ними.

В настоящее время складывается принципиально новая реальность социокультурного заказа на образовательную подготовку школьников. Каждому педагогу хочется работать качественно, каждый родитель мечтает о качественном образовании для своего ребенка. Однако подлинными заказчиками образовательного процесса сегодня становится не только семья, но и общество в лице частных, коммерческих, акционерных и государственных структур для которых образовательное учреждение готовит будущих специалистов. И наконец, именно от школьного педагогического коллектива, который принял детей на обучение, требуется особая забота, создание ситуации успешности, чтобы ученик мог проявить себя, почувствовать значимым для других, испытать радость от проявления собственной активности. Все это учитывается в Центре образования «Самсон», который работает по системе преемственности и в соответствии с современными требованиями инновационного развития образования в России.

1. Вирабова А.Р. Развитие здоровьесберегающей среды в системе образования на основе интеграции ресурсного обеспечения. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2012. – 292с.

2. Диагностика мотивов аффилиации (А.Мехрабиан) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.95-98.

3. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании: Изд. 3-е, испр. И доп. – М.: Интеллект-Центр, 2005 – 424 с.

4. Распоряжение Правительства РФ от 14 августа 2013 г. N 1426-р О плане реализации в 2013 г. и в плановый период 2014 и 2015 г.г. государственной программы РФ "Развитие образования" на 2013-2020 г.г. [Электронный ресурс] Адрес доступа: <http://base.garant.ru/70434738/#ixzz3MRVoBlve>

5. Шишов С.Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.

Современные подходы к контролю в преподавании иностранного языка

Павлова Екатерина Спасовна, МБОУ «СОШ №17»,

Скрипцова Анна Александровна, МАОУ «СОШ №40». г. Старый Оскол, st-pavlova@mail.ru

«Там, где нет движения, нет и жизни. И, если мы хотим жить во временном потоке XXI века, нам надо все время меняться и учиться»

Каждому этапу развития общества соответствуют определенные задачи образования. Они отражают современные тенденции стратегии государства в области образовательной политики. Трудно себе представить более актуальную и сложную проблему в истории развития экономики любого государства, чем проблему обеспечения и оценки качества в различных сферах производства и предоставления услуг, в том числе и образовательных.

Вопросы оценки знаний являются сложнейшими педагогическими проблемами. Актуальность изучения процесса оценивания отмечается всегда, так как оценки являются

ся неотъемлемой частью учебного процесса. Без системы оценивания невозможен процесс усвоения знаний, нельзя определять показатели успешности.

Следует выделить основные особенности системы оценки: планируемые результаты – содержательная и критериальная основа обучения и оценки; индивидуальная оценка предметных и метапредметных результатов; оценка способности решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи; использование стандартизированных и нестандартизированных методов (устных и письменных, индивидуальных и групповых, само- и взаимооценки и др.); проектная деятельность как элемент итоговой оценки; оценка динамики учебных достижений, введение мониторинговых исследований на разных уровнях (сбор контекстной информации, использование неперсонифицированных данных и др.) [Соловова 2010: 40-42].

В традиционной системе контроля существуют определенные несовершенства, не позволяющие с максимальной достоверностью делать выводы об уровне образовательных достижений учащихся. Контролировать качество образования и управлять им возможно лишь при наличии оперативной, адекватной и достоверной информации, как о процессе, так и о результатах обучения. При традиционном методе контроля педагогически неверно ориентирована система оценивания: она строится по методу «вычитания». Это значит, что точкой отсчета является оценка «5», и в зависимости от недочетов и ошибок, допущенных учеником, оценка снижается. Это приводит к не возможности ввести достаточно информативные содержательные критерии оценки. Одинаковые оценки «3» у двоих учеников вовсе не означает, что они имеют одинаковую подготовку. Это свидетельствует лишь о том, что у них есть довольно существенные пробелы по сравнению с «пятерочным» уровнем. Оценка в этом случае выступает формой наказания, а вовсе не средством поощрения и свидетельством уровня достижений ученика. С психологической точки зрения такое оценивание порождает значительные эмоциональные и психологические издержки для многих школьников. Поэтому изменения в оценочной деятельности учителя действительно необходимы.

Следует отметить, что многие учащиеся ведут оценку своих знаний параллельно с педагогом. Важно внутреннее согласие учащихся с оценкой педагога, это приводит к благоприятному воспитательному эффекту. Проблему несогласия учащихся с оценкой учителя помогает решить система мониторинга. Важно разграничивать сущность контроля и мониторинга: сущность контроля – оценка результата, сущность мониторинга – оценка процесса. В толковом словаре Ожегова, контроль определяется как «проверка, а также постоянное наблюдение в целях проверки» [Ожегов 1984: 251]. Контроль, является одной из главных составляющих управления педагогическим процессом и обеспечения качества образования. Частая проверка знаний учащихся по иностранному языку – средство приучить их систематически работать над иностранным языком, что, в свою очередь, способствует более прочному усвоению языка. Приучить учащегося работать систематически над выполнением домашнего задания – задача каждого учителя, и каждый учитель стремится к этому. Но учащийся только тогда будет выполнять домашнее задание или классное задание, когда он будет знать, что вся его работа, как классная, так и домашняя, будет проконтролирована и оценена. Практика показывает, что отсутствие контроля и оценки какого-либо вида работы ученика приводит к снижению качества выполнения домашнего задания и вообще интереса к изучению языка. Таким образом, тщательный учет знаний учащихся необходим и как стимул к добросовестной работе ученика [Старичнева 2010, №4 с.128]. Выделяются следующие функции контроля: собственно контролирующая (проверочная), оценочная, диагностирующая, обучающая, управляющая, корректирующая, предупредительная, стимулирующая и мотивирующая, развивающая, обобщающая, воспитывающая и дисциплинирующая. Функции контроля в педагогической практике не расчленяются, а реализуются в единстве. Контроль может проводиться в форме

опроса (фронтального, индивидуального, комбинированного, взаимного), наблюдений, собеседования, анкетирования, тестирования, контрольной работы (устной, письменной), оценочных суждений, экзаменов. Эффективный контроль – это часть хорошего обучения, инструмент системы управления качеством образования [Соловова 2010: 40].

Мониторинг, как система отслеживания результатов, должен стать неотъемлемой частью учебной деятельности. Наибольшая эффективность оценивания знаний в конечном итоге определяется не заключительным опросом по всему материалу, а отслеживанием качества усвоения знаний и умений в течение всего учебного процесса, что в наибольшей степени достигается исключительно с помощью мониторинга. Учащимся становятся понятны требования, предъявляемые к ним педагогами (очередность контроля, критерии и система оценивания) [Соловова 2010: 40-41]. Учет результатов мониторинговых исследований, проводимых систематически, позволяет своевременно выявлять проблемы и упущения в преподавании и изучении иностранных языков, прогнозировать результаты, разрабатывать и осуществлять меры по совершенствованию процесса изучения иностранного языка. Более того, с позиции здоровьесбережения, систематический мониторинг не оказывает отрицательного влияния на психическое и физическое здоровье учащихся. В итоге значительно повышается качество обучения иностранному языку.

Успех в обучении иностранному языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения учителя. В качестве самостоятельных работ целесообразным является использование различных *тестов*. Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий. Большую помощь в объективном оценивании оказывает применение электронных тестов. Здесь уже ученика оценивает не учитель, а машина. Детям и самим интересен такой процесс оценивания, снимается страх при проведении тестирования. Тестирование предполагает самоконтроль со стороны учащихся. Дети привыкают к самоконтролю, учатся искать ошибки и исправлять их.

В процессе мониторинга также могут быть использованы *диагностические карты*, которые помогают индивидуализировать или дифференцировать процесс обучения [Качалова]. Такие карты позволяют фиксировать избирательность познавательных интересов ученика, устойчивость их проявлений, активность и самостоятельность школьника. Постоянно наблюдая за каждым учеником, можно формировать банк данных об индивидуальном познавательном уровне. Когда недостаточно применять только традиционные контрольные работы для оценки знаний, на помощь приходят нетрадиционные формы контроля, например, портфолио. Оно стало распространенной формой для сбора учебных достижений учащихся и является одним из методов как аутентичной, так и альтернативной оценки знаний учеников [Телеева 2009: 48].

Названные формы контроля выполняют воспитательную функцию. Детям необходимо показать, что любой человек имеет право на ошибку. Законом должно стать правило, что ребенок сравнивается только с самим собой, а не с другими детьми. Таким образом, система оценки позволяет: нормализовать отношения ученика с учителем, родителями и самим собой; снять тревожность, снизить невротизацию детей; повысить учебную мотивацию; отследить динамику школьной успешности.

Внедрение ФГОС предполагает наличие современной формы и механизма оценки качества образования и выработку единых показателей оценивания результатов обучения учащихся.

Одной из важнейших задач в современном образовательном пространстве является оценка качества подготовки выпускников. С 2008 года ЕГЭ стал единственной формой итоговой аттестации учащихся по английскому языку и предназначен для того,

чтобы объективно подтвердить достигнутый уровень обученности, определить степень сформированности фонетических, лексических, грамматических навыков и умений в различных видах иноязычной речевой деятельности по завершении определенного этапа обучения. Итоговый контроль свидетельствует об эффективности программы обучения, выявляет ее сильные стороны и недостатки и позволяет определить необходимость изменения, которые следует внести в методику работы [Денисова 1995: 150].

1. Денисова Л.Г., Симкин В.Н., Об итоговом контроле обученности иностранным языкам, Иностранные языки в школе, №2, 1995, Москва, С.7-13.

2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2010. -272 с.

3. Старичнева Л.Д. Журнал «Иностранные языки в школе». Золотые страницы. Спец. выпуск №1.– 2010 №4 с.77-80

4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов. - 16-е изд., М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.

5. Телеева Е.В. Современные средства оценивания результатов обучения: Учебное пособие - Шадринск: Изд-во Шадрин. пед. инст-та, 2009. - 116с.

Интернет ресурс: Качалова Л.П., <http://do.gendocs.ru/docs/index-19759.html?page=7>

Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе

Рандина Марина Юрьевна, учитель начальных классов, Центр образования «Самсон», г. Москва, <http://samson-corp.ru>.

Совершенствование системы начального образования направлено на решение ряда важнейших задач, среди которых следует особо выделить создание прочного фундамента для последующего обучения. Это предполагает не только освоение младшими школьниками системы опорных знаний и умений, но и, прежде всего, их успешное включение в учебную деятельность, становление учебной самостоятельности. Начальная школа должна помочь детям освоить эффективные средства управления учебной деятельностью, развить способности к сотрудничеству.

Успешность решения данных задач во многом зависит от того, как устроена система оценки образовательных достижений: насколько она поддерживает и стимулирует учащихся в самостоятельную оценочную деятельность; насколько она информативна для управления системой образования.

Система оценки – сложная и многофункциональная система, включающая как текущую, так и итоговую оценку результатов деятельности младших школьников; как оценку деятельности педагогов и школы, так и оценку результатов деятельности системы образования.

Новые стандарты устанавливают требования к результатам освоения основных образовательных программ, которые определяются на основе общественного договора между личностью, обществом и государством и подразумевают тем самым распределение ответственности за достигаемые результаты между всеми участниками договора. Поэтому основным направлением оценки при новом подходе становится оценка результатов деятельности по реализации и освоению основных общеобразовательных программ.

В системе оценивания в начальной школе используется преимущественно *внутренняя оценка*, выставляемая педагогом или школой. *Внешняя оценка*, проводимая различными независимыми службами, осуществляется, как правило, в форме неперсонифицированных процедур (мониторинговых исследований, аттестации образовательных учреждений и т. п.), результаты которых не влияют на итоговую отметку детей, участвующих в этих процедурах.

Еще одна особенность предлагаемой системы оценки – *уровневый подход* к представлению планируемых результатов. Согласно этому подходу за точку отсчета принимается не «идеальный образец», отсчитывая от которого «методом вычитания» и фиксируя допущенные ошибки и недочеты, формируется сегодня оценка ученика, а необходимый для продолжения образования и реально достигаемый большинством учащихся опорный уровень образовательных достижений.

Оценка предметных результатов представляет собой оценку достижения обучающимися планируемых результатов по отдельным предметам.

Система предметных знаний — важнейшая составляющая предметных результатов. В ней можно выделить опорные знания (знания, усвоение которых принципиально необходимо для текущего и последующего успешного обучения) и знания, дополняющие, расширяющие или углубляющие опорную систему знаний, а также служащие пропедевтикой для последующего изучения курсов.

При оценке предметных результатов основную ценность представляет не само по себе освоение системы опорных знаний и способность воспроизводить их в стандартных учебных ситуациях, а способность использовать эти знания при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Объектом оценки предметных результатов служит в полном соответствии с требованиями Стандарта способность обучающихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи с использованием средств, релевантных содержанию учебных предметов, в том числе на основе метапредметных действий.

Оценка достижения этих предметных результатов ведётся как в ходе текущего и промежуточного оценивания, так и в ходе выполнения итоговых проверочных работ. При этом итоговая оценка ограничивается контролем успешности освоения действий, выполняемых учащимися с предметным содержанием, отражающим опорную систему знаний учебного курса.

В начальной школе рекомендуется использовать три вида оценивания: стартовую диагностику, текущее оценивание, итоговое оценивание.

Стартовая диагностика (входная) в первых классах основывается на результатах мониторинга общей готовности первоклассников к обучению в школе и результатах оценки их готовности к изучению данного курса. Эти показатели определяют стартовые условия обучения детей, которые необходимо учитывать в текущем оценивании.

В **текущем оценивании** используются субъективные, или *экспертные методы* (наблюдение, самооценка и самоанализ) и *объективизированные методы*, основанные, как правило, на анализе письменных ответов и работ учащихся.

Предметом оценки выступают как *достигаемые образовательные результаты*, так и *процесс их достижения*. При этом наряду с *интегральной оценкой* (за всю работу в целом, проводимой, например, в форме портфолио, презентаций, выставок) используется *дифференцированная*, а также *самоанализ и самооценка* обучающихся.

Выбор формы текущего оценивания определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, конкретными учебными задачами, целью получения информации.

Итоговое оценивание происходит в конце обучения в начальной школе и может проводиться в форме *накопительной оценки*, получаемой как обобщенный результат выставленных ранее оценок, а также в ходе целенаправленного *сбора данных* (в т.ч. с помощью итоговых тестов) или практической *демонстрации* применения полученных знаний и освоенных способов деятельности. Возможна также любая комбинация этих форм.

Источниками таких данных служат заполняемые учителем по ходу обучения листы наблюдений, дифференцированная оценка наиболее существенных итогов обучения,

результаты выполнения проверочных работ и различные папки работ учащихся, составляющие портфолио.

Итоговая оценка выпускника и её использование при переходе от начального к основному общему образованию.

На итоговую оценку на ступени начального общего образования выносятся только предметные и метапредметные результаты.

Решение об успешном освоении программы начального образования и переводе выпускника на следующую ступень общего образования принимается педагогическим советом образовательного учреждения на основе сделанных выводов о достижении планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Оценка профессиональной компетентности учителя начальных классов

Паришкура Галина Алексеевна, руководитель структурного подразделения начального общего образования ГБОУ СОШ № 1240, г. Москва e-mail: parish-kurag@yandex.ru

В стратегии модернизации образования заявлено о необходимости введения компетентного подхода в образовании, потому что он предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от учителя к учащимся, а формирование у педагогов профессиональной компетентности, у учащихся – ключевых компетенций, которые позволят выпускникам уверенно действовать в различных жизненных ситуациях, быть готовыми к продолжению образования на протяжении всей жизни.

Термин «профессиональная компетентность учителя» (и иногда употребляющийся как тождественный «педагогическая компетентность») за последнее время получил множественное употребление в психолого-педагогической литературе.

Оценка профессиональной деятельности педагога в системе начального образования может осуществляться с позиции различных подходов. Но в каждой из них одной из составляющей требований к личности учителя, как современному специалисту в области образования, является профессиональная компетентность. В одном случае под компетентностью понимают глубокие профессиональные знания и общую эрудицию. Примером другого подхода к оценке профессиональной подготовленности учителя начальной школы может служить, разработанная в рамках психологии (Г.И.Вергелес, А.П.Раев и др.), система показателей готовности к профессиональной педагогической деятельности. Понятие компетентность в данной системе включает: владение содержанием учебных дисциплин (целенаправленность и широта владения информацией, ее соответствие уровню современной науки); владение современными теориями обучения (соответствие используемых технологий целям и содержанию обучения, а также возможностям обучаемых и обучающего); знание и учет реальных факторов, обеспечивающих успешность педагогической деятельности (возрастные и индивидуальные особенности обучаемых, сложившаяся система отношений, особенности конкретной ситуации т. д.).

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить *профессиональную компетентность учителя* - как интегративную систему профессионально-значимых личностных свойств, приобретенных педагогом как в процессе общего и специального образования, так и на основе практического опыта, обеспечивающих высокий уровень профессиональной педагогической деятельности. «То, что существует, существует в каком-то количестве и, следовательно, может быть измерено», - говорил Э. Торндайк. Измерителями для диагностики этой важнейшей характеристики профессиональной деятельности учителя начальных классов могут служить **критерии** уровня профессиональной компетентности и **показатели** по ним.

Личностный критерий. Качество профессиональной педагогической деятельности, как и любой другой деятельности, во многом определяется теми свойствами, которыми обладает выполняющий ее специалист. Для успешного труда педагогу необходимо обладать множеством разнообразных личностных свойств и качеств. Можно сгруппировать профессионально значимые качества педагога по трем основаниям: *профессиональная направленность личности*: личностная зрелость и ответственность, профессиональные идеалы, преданность избранной профессии; наличие *специфических профессиональных свойств*: организованность, инициативность, требовательность, справедливость, гибкость, интеллектуальная активность, креативность; наличие *специфических психофизиологических свойств*: устойчивость нервной системы, высокий эмоционально – волевой тонус, хорошая работоспособность и выносливость психл-эмоциональных нагрузок.

Общекультурный критерий. Специалисту в области образовательной деятельности необходимо хорошее общее образование, он должен обладать широкими и глубокими познаниями в разнообразных областях. Применительно к начальной школе это особенно актуально, так как учитель преподает младшим школьникам несколько различных научных дисциплин. Причем речи идет не о знании содержания учебного предмета, что само собой разумеется, а о широте кругозора и возможности глубокого анализа разнообразных сторон окружающей действительности. Учителю необходимо хорошо знать культурные и исторические объекты своего города, области, края, ориентироваться в его истории и культуре, быть в курсе культурных событий. *Общая образованность и широта кругозора* – первый показатель по этому критерию.

Второй показатель - *информированность в области культурных новинок*. Постоянное увеличение объема окружающей нас интеллектуальной и культурной информации сопровождается увеличением числа ее источников: это книги и средства массовой информации, кино- и видеопродукция, компьютерные образовательные программы и Интернет.

Важной составляющей общей культуры, несомненно, можно считать *культуру речи учителя*. Речь для педагога является основным инструментом его профессиональной деятельности. Такие свойства речи как грамотность, интонационная выразительность и четкость в начальной школе обеспечивают оптимальные условия для усвоения детьми учебного материала.

Общепрофессиональный критерий. Успешное обучение в начальной школе возможно только в том случае, если учитель полно и глубоко владеет содержанием учебных предметов на уровне современной науки, а также, если это содержание отобрано учителем в четком соответствии с поставленной целью. Применительно к начальной школе содержание обучения обладает специфическими особенностями. Учитель начальной школы должен не только полно и широко, но и гибко владеть содержанием учебного материала.

Не менее важно учителю хорошо ориентироваться в современных теориях и технологиях обучения, в том числе и развивающих. Реализуемые учителем технологии, методы и приемы учебно-воспитательного процесса должны полностью соответствовать целям педагогического воздействия, возможностям обучаемых и самого учителя.

Одной из важных составляющих профессионального мастерства учителя можно считать знания и реальный учет факторов, обеспечивающих успешность его деятельности. Это полные и глубокие представления о возрастных особенностях младшего школьного возраста, умение выделять и учитывать индивидуальные особенности детей, объективная оценка особенностей сложившейся системы отношений между учителем и учащимися и т.п.

Наибольшее значение с этой точки зрения имеет умение педагога реализовать преемственность начального обучения и дошкольной ступени образования. Ведь боль-

шинство детей приходит в школу, имея индивидуальный познавательный и эмоциональный опыт, полученный в детском саду, и от умения учителя опереться на этот опыт зависит эффективность обучения.

Кроме того, учитель начальных классов должен иметь представление о закономерностях процесса адаптации ребенка к школе, а также уметь диагностировать индивидуальные проблемы этой адаптации. Без этого педагог не сможет осуществлять компетентное психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением протекания адаптационного периода.

Показателями педагогической компетентности учителя по общепрофессиональному критерию можно считать: *владение содержанием учебных дисциплин; владение современными теориями и технологиями обучения и воспитания; знание и реальный учет факторов, обеспечивающих успешность педагогической деятельности.*

Критерий саморазвития и самообразования. Профессиональный педагогический потенциал учителя не может быть сформирован однажды и навсегда.

Профессиональное совершенствование в процессе накопления опыта практической деятельности должно осуществляться на основе критичного и требовательного отношения педагога к себе и к своей работе. Постоянный личностный и профессиональный рост в идеале выступает как неотъемлемая черта профессионализма учителя.

Знакомство с педагогическими инновациями обогащает деятельность учителя, позволяет ему отобрать для себя те подходы, которые близки ему в силу личностных особенностей и реально применимы к конкретной ситуации обучения и воспитания школьников. Кроме того, деятельность современного учителя не может сводиться лишь к внедрению чужих педагогических идей и разработок. Поэтому компетентный учитель ведет постоянный педагогический поиск и может рассматривать свою учительскую работу как систематическую исследовательскую деятельность в стенах школы. А динамический характер учебно-воспитательного процесса требует от учителя исключительной мобильности, которая поддерживается, в том числе, и постоянным самообразованием и саморазвитием педагога.

Из выше сказанного можно сформулировать показатели по данному критерию: *самокритичность, требовательность к себе; потребность в обновлении теоретического и практического опыта педагогической деятельности, склонность к инновационной деятельности; исследовательский стиль деятельности.*

Коммуникативный критерий. Показателями профессиональной компетентности учителя начальных классов по коммуникативному критерию являются: *потребность в общении с детьми, интерес к детям младшего школьного возраста; эмоциональная отзывчивость, мобильность обратной связи в общении; доброжелательный и конструктивный стиль общения.*

Стиль общения учителя обязательно должен быть доброжелательным и тактичным. Постоянное проявление негативных эмоций в общении, частое и возникающее по любому поводу состояние гнева, злобы, раздражения, обиды является признаком психологического нездоровья личности. А применительно к педагогической профессии, ответственность за такой стиль общения возрастает вдвойне, так как подобные «коммуникативные особенности» уродуют формирующиеся детские души. В основе педагогического общения должна быть установка учителя на конструктивное сотрудничество и продуктивную совместную деятельность с ребенком.

Профессия учителя относится к группе профессий в системе «человек – человек» (Е.А. Климов), поэтому центральной составляющей педагогической деятельности является специально организуемое общение. Оно требует от учителя исключительной наблюдательности и внимания к детям, умение чутко улавливать эмоциональное состояние учеников, отзывчивости, открытости и мобильности реакции на постоянно изменяющиеся условия ситуации педагогического общения.

Представленные пять критериев и показатели по каждому из них позволяют разработать основы для диагностики профессиональной компетентности учителя начальных классов. Профессиональная компетентность один из важнейших ресурсов качества образовательного процесса.

Активация учебного процесса как средство повышения качества профессионального образования путем дополнительного контроля на примере дисциплины «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений»

Якушева Татьяна Геннадьевна, кандидат технических наук, доцент кафедры технологии и профессионального обучения института ФТиИС ФГБОУ ВПО МПГУ, г. Москва, e-mail: malahit36@mail.ru

Чернецова Наталья Леонтьевна, к.п.н., доцент кафедры технологии и профессионального обучения института ФТиИС ФГБОУ ВПО МПГУ, e-mail: natacherne@mail.ru

В настоящее время, в сложный экономический период, когда происходит перераспределение рынка труда и существующая система образования уже в полной мере не удовлетворяет потребностей общества. Многие специалисты ввиду потребностей рынка перепрофилируются, получая второе высшее образование, учитывающее специфику рабочих мест. Возникает необходимость пересматривать специализации рынка и быстро предлагать услуги обучения нужных профилей.

Внедрение в производство малоотходных, экологически чистых и безлюдных технологий обуславливает необходимость повышения всех уровней образования и профессионального обучения рабочих и инженерно-технических кадров. Можно допустить, что требования рыночной экономики к квалификации специалистов будут и дальше постоянно меняться. Мы не исключаем такой возможности, что до завершения трудовой профессиональной деятельности каждый человек, работающий в той или сфере материального производства, будет менять характер своей профессиональной деятельности, виды учебных заведений.

Комплексный подход к проблеме подготовки компетентных кадров для различных отраслей промышленности включает вопросы совершенствования подготовки педагогических кадров – бакалавров педагогического образования технологического профиля, от квалификации которых существенно зависит успешность подготовки кадров для перспективного производства.

В сложившейся ситуации, подготовка квалифицированных педагогов для общеобразовательных учреждений в Институте физики, технологии и информационных систем (ИФТиИС) МПГУ заслуживает особого внимания, т.к. выполняя социальный заказ государства по подготовке молодежи к труду, осознанному выбору профессии, они формируют представления школьников о состоянии и перспективах развития современного производства, характере трудовой деятельности людей и выборе профессии.

История образования России претерпевала преобразования от аграрной страны в индустриальную. Индустриализация страны отразилась на системе образования, которая подготовила специалистов для крупных производств. На сегодня требования и задачи профессионального образования изменились: помимо узкопрофильных специалистов, экономика требует универсальных кадров, которые являются субъектами рыночных отношений. Намечившийся переход от информационного обучения к методологическому, основой которого выступает системно-деятельностный подход, проявил ключевой вопрос современного этапа подготовки кадров - обеспечение развития творческих способностей, направленных на самореализацию в профессиональной деятельности.

В утвержденных ФГОСах прописано следующее положение: «Реализация компетентного подхода должны предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных решений, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучения» [1].

Таким образом, студентам ранее не позволяли в достаточной мере реализовывать свои творческие способности и активно взаимодействовать с преподавателем. Новый подход к процессу обучения студентов высшей школы требует от преподавателя больших временных затрат, направленных на поиск нового содержания, форм и методов обучения, способствующих повышению качества полученных знаний.

Однако, в эпоху жесткой конкуренции с учетом выделенных направлений развития необходимо дальнейшее преобразование всех структурных подразделений, которые должны своевременно обеспечивать инновационную поддержку образовательного процесса.

Статистические данные рынка труда показывают, что в современных социально-экономических условиях появился дисбаланс между потребностями рынка труда и специалистами, подготовленными, в том числе и для сферы образования. Исходя из этого, главной задачей общего и профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов.

Современный подход к процессу обучения постоянно требует от преподавателя поиска новых форм, методов и технологий обучения, активизации самостоятельной работы студентов, направленных на повышение эффективности усвоения учебного материала студентами.

Учебный процесс включает в себя изучение нового материала, причем каждый новый учебный год требует пересмотра рабочих программ для улучшения процесса обучения. На лекции излагается теоретический материал по определенной теме курса, а также предлагаются для рассмотрения проблемные и эвристические вопросы учебного материала и обсуждаются предложенные студентами решения [2].

Традиционные технологии обучения представлены в виде лекционного материала по теме и последующим закреплению на практических занятиях. Поиск эффективных форм организации и проведения практических занятий на кафедре технологии и профессионального образования Института ФТиИС МПГУ по дисциплине «Основы стандартизации, метрологии и технические измерения» с бакалаврами педагогического образования и информационных систем и технологий заставил искать нестандартные решения этой проблемы.

Для увеличения объема информации и улучшения её усвоения, мы предложили при проведении практических занятий объединять студентов в различные группы. Структурная схема, приведенная на рис.1., показывает различные способы проведения практических занятий в студенческих группах по разработанной экспериментальной методике, которая была нами апробирована на занятиях в 2013-2014 учебного года.

В процессе эксперимента были выбраны две группы студентов. В первой группе студенты были разделены на подгруппы. Каждая подгруппа работала коллективно с заданием по определению линейных размеров различными методами: штангенциркулем, микрометром и измерительной головкой. Группы проводили дискуссии и анализировали полученные результаты, определяя пути их решения. Во второй группе каждый студент индивидуально работал с заданием. В ходе обработки материалов требовалось большее количество времени для объяснения индивидуальной работы студентам, чем при выполнении аналогичного задания при работе в подгруппах, где в процессе работы обсуждение задач студентами велось более, с элементами дискуссии и взаимопомощи.

В качестве критериев по оценке эффективности освоения эффективности знаний в ходе выполнения практических работ по разработанной методике были выбраны активность высказываний и число предложений по решению обсуждаемых проблем. Для стимулирования регулярного изучения студентами предмета, вводится перевод параметров из начальных работ в последующие. Данные эксперимента позволяют определить погрешность измерений и определить наиболее оптимальный метод обучения. Так же выставляется оценка качества освоения раздела по подгруппам со своим баллом: от 0,5 до 2.

Полученные данные в балльно-рейтинговой системе распределяются следующим образом: участие на лекционных занятиях 0,5 – 1 балла; активное участие на практических занятиях 0,5 – 1 балла; предложения по выявлению иных методов решения 0,5 – 1 балла; зачетная форма контроля 1 – 2 балла.

Эксперимент проходил в двух группах. Та группа, которая работала подгруппами, активно участвовала в процессе обучения, и в отчетный период каждому студенту легко удавалось объяснить результаты и своевременно получить итоговую аттестацию. Студенты были активны, с повышенным интересом относились к теме. Суммарная величина рейтинга составила: $0,8+1+0,9+1,8 = 4,5$ балла. В группе, где каждый студент индивидуально решал вопросы – процесс был более продолжительным и имел следующие баллы: $0,5+0,8+0,7+1,6=3,6$ балла. Полученные результаты позволили сделать следующие выводы по методике организации занятий групповым методом:

1. Большинство студентов хорошо усваивает материал по учебной дисциплине, лучше понимают проблемные и сложные вопросы курса. Также отмечается степень подготовленности студентов к практической работе и повышение качества их выполнения. У студентов положительные результаты, а самое главное есть желание обсуждать и дискутировать по предмету.

2. Объем лекционного материала для усвоения увеличивается, на практике ребята более самостоятельны, предлагают творческие решения рассматриваемых проблем.

3. Однако групповой метод имеет и отрицательные результаты, так есть возможность не всем участвовать в ходе практической работы, а получить результаты от активных студентов.

4. Кратковременный опрос-тестирование позволит систематизировать знания и оценить уровень освоения материала. И возникает необходимость создания электронных методичек и обмена информации с преподавателем в электронном варианте для ускорения процесса обучения.

В заключении отметим, что современные педагогические технологии, авторские методики, информационная поддержка образовательного процесса, разнообразие форм и методов организации самостоятельной, научно-исследовательской работы студентов, активная научно-методическая работа профессорско-преподавательского состава кафедры ТиПО Института ФТиИС МПГУ являются важным условием активации учебного процесса по предметной подготовке бакалавров педагогического образования. Мы не останавливаемся на достигнутом, мы продолжаем активный поиск новых форм по эффективному взаимодействию всех участников процесса обучения.

1. Федеральные государственные образовательные стандарты специальностей и направлений (ФГОС) (<http://www.fgosvpo.ru>)

2. Темпл Б.К., Черемисина И. А. Гибкие технологии обучения в инновационном университете. Инженерное образование № 2, 2004

Особенности оценки планируемых результатов обучения в начальной школе
Усикова Ирина Викторовна, учитель начальных классов Центр образования «Самсон», г.Москва, e-mail: s.usikofff@yandex.ru

Переход на Федеральный государственный образовательный стандарт требует внесения значительных изменений во всю систему начального образования. Основным объектом оценки в условиях ФГОС выступают планируемые результаты: личностные (самоопределение, моральная ориентация, смыслообразование), метапредметные (регулятивные, познавательные, коммуникативные) и предметные (система опорных знаний и система предметных действий).

Основными направлениями и целями оценочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС являются оценка образовательных достижений обучающихся и оценка результатов деятельности образовательных учреждений и педагогических кадров. Полученные данные используются для оценки состояния и тенденций развития системы образования разного уровня. В соответствии с ФГОС основным объектом системы оценки результатов образования, её содержательной и критериальной базой выступают требования Стандарта, которые конкретизируются в планируемых результатах освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. ФГОС содержит чёткие требования к системе оценки достижения планируемых результатов. В соответствии с ними система оценки должна:

1. Фиксировать цели оценочной деятельности;
2. Фиксировать критерии, процедуры, инструменты оценки и формы представления её результатов.
3. Фиксировать условия и границы применения системы оценки.

В примерной основной образовательной программе (дополнение к ФГОС) предложена новая система оценки результатов. Её главное достоинство в том, что она переклюкает контроль и оценивание (а значит, и всю деятельность образовательных учреждений) со старого образовательного результата на новый. Вместо воспроизведения знаний теперь будут оцениваться разные направления деятельности учеников, то есть то, что им нужно в жизни в ходе решения различных практических задач.

Ещё одной особенностью, определяющей изменения в контрольно - оценочной деятельности, является указание ФГОС на то, что предметом итоговой оценки должно быть достижение предметных и метапредметных результатов освоения основной программы общего образования. В этой оценке должны быть выделены две составляющие: результаты промежуточной аттестации, отражающие динамику индивидуальных образовательных достижений, и результаты итоговых работ, характеризующие степень освоения основных способов действий, необходимых для обучения на следующей ступени общего образования.

В системе контроля и оценивания должны произойти значительные изменения. В качестве приоритетных задач в этой сфере могут быть выделены следующие: существенное расширение объектов контрольно-оценочной деятельности учителя, усиление внимания к оцениванию индивидуального прогресса каждого ученика. И здесь учителям накоплен разный потенциал. При переходе на новый стандарт оцениваются уже не только знания, умения и навыки, но метапредметные и предметные результаты. При оценке достижения последних стандарт фиксирует важную особенность: в центре внимания должно быть применение знаний в стандартной и нестандартной ситуациях, овладение определёнными способами действия.

В связи с переходом на новый стандарт особое внимание следует уделять созданию условий для развития контроля и оценки, самоконтроля и самооценки, а также оцениванию степени успешности овладения этими компонентами учебной деятельности. Предложенная система контроля и оценки характеризуется многоуровневым подходом к оцениванию учебных достижений. Одно и то же действие, умение может быть достигнуто и, соответственно, оценено как на базовом, так и на повышенном уровне. Как правило, выполнение сложных заданий позволяет оценить и овладение учащимися

рядом метапредметных результатов, так как требует проявления универсальных учебных действий.

Итак, приоритетными в оценке становятся не репродуктивные задания (на воспроизведение информации), а продуктивные задания (задачи) по применению знаний и умений, предполагающие создание учеником в ходе решения своего информационного продукта: вывода, оценки и т.п. Помимо привычных предметных контрольных работ теперь необходимо проводить метапредметные диагностические работы, составленные из компетентностных заданий, требующих от ученика не только познавательных, но и регулятивных и коммуникативных действий.

Кроме официального классного журнала главным средством накопления информации об образовательных результатах ученика должен теперь стать портфель достижений (портфолио).

Итак, отличительными особенностями системы оценки в рамках ФГОС НОО являются следующие: комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования); использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ в качестве содержательной и критериальной базы оценки; уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению данных; использование накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений.

Учитель и ученик вместе могут определять оценку и отметку. На уроках ученик сам оценивает свой результат выполнения задания по «Алгоритму самооценки» и, если требуется, определяет отметку, когда показывает выполненное задание.

Учитель имеет право скорректировать оценки и отметку, если докажет, что ученик завысил или занизил их. После уроков за письменные задания оценку и отметку определяет учитель. Ученик имеет право изменить эту оценку и отметку, если докажет (используя алгоритм самооценивания), что она завышена или занижена. За каждую учебную задачу или группу заданий (задач), показывающую овладение конкретным действием (умением), определяется и по возможности ставится отдельная отметка.

Оценки и отметки фиксируются в таблицах образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) и в «Портфеле достижений».

Я работаю во 2 «А» классе по Образовательной Системе «Перспектива». В основу системы оценивания в классе положена технология оценки результатов обучения. Данная технология одобрена Российской академией образования. Основными задачами данной технологии являются: определять, как ученик овладевает умениями по использованию знаний, развивать у ученика умения самостоятельно оценивать результат своих действий, контролировать самого себя, находить и исправлять собственные ошибки, мотивировать ученика на успех, избавить его от страха перед школьным контролем и оцениванием, создать комфортную обстановку.

Так же, в своей практике, я использую таблицы достижения планируемых результатов. Во-первых, определяю тему, которая будет изучена по данному предмету в ближайшей четверти. Сначала в таблицу требований выставляю отметки только за письменные работы (рабочая тетрадь, проверочные работы). Затем в ходе наблюдения за учащимися на уроке перехожу к выставлению в таблицу требований отметки за устные ответы детей на уроках: по конспекту урока выбираю наиболее важные задания, которые будут даны ученикам на уроке; заранее определяю, какое главное умение демонстрирует выполнение каждого из этих заданий, и помечаю это в конспекте.

Личностные результаты оцениваются мной в течении всего учебного года в ходе наблюдения за учащимися, психологом в рамках проводимых тестирований, мониторинга активности участия обучающихся в образовательных событиях разного уровня и социально-значимых акциях.

Результаты оценки заносятся в рабочую тетрадь или аналитическую справку. Достижение предметных результатов обеспечивается за счет основных учебных предметов. Поэтому объектом оценки предметных результатов является способность учащихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи.

Оценка достижения предметных результатов ведётся как в ходе текущего и промежуточного оценивания, так и в ходе выполнения итоговых проверочных работ. Результаты накопленной оценки, полученной в ходе текущего и промежуточного оценивания, фиксируются, в форме портфеля достижений и учитываются при определении итоговой оценки. Предметом итоговой оценки освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования является достижение предметных и метапредметных результатов начального общего образования, необходимых для продолжения образования.

Система оценки уровня сформированности общекультурной компетенции младших школьников

Кравцова Татьяна Николаевна, учитель начальных классов, ГБОУ Школа №109, г. Москва, e-mail tn.kravtsova@yandex.ru

Приобщение к культуре предполагает освоение общих ценностей, объединяющих общество, что обеспечивает формирование общего культурного пространства. Следует подчеркнуть, что приобщение к культуре означает усвоение не только определённых знаний, умений, навыков и способов деятельности, но и формирование ценностного отношения к явлениям культуры.

Образовательным результатом, фиксирующим степень приобщения учащегося к культуре, является общекультурная компетенция. Данная компетенция выражается в системе знаний в области общечеловеческой культуры и характерных черт национальной культуры; знаний основ духовно – нравственных отношений и общественных явлений, традиций и умений практически применять их в системе социальных отношений; наличии представлений о научной картине мира, а также качествах личности; наличии способов деятельности в области освоения культурного пространства. Структурно общекультурная компетенция представляется единством трёх составляющих элементов: когнитивного (система знаний), операционно-технологического (совокупность умений, способов деятельности), эмоционально – ценностного (этические и социальные позиции, установки, а также эмоционально - ценностные установки).

Одной из основных проблем процесса формирования общекультурной компетенции является вопрос об оценке, то есть измерении уровня сформированности данной компетенции у учащихся. Анализ психолого – педагогической литературы по этой проблеме выявил отсутствие системы методик для оценки сформированности общекультурной компетенции у младших школьников. В данной статье мы предлагаем такую систему методик для 1-3 классов.

Задача оценки – охватить все структурные элементы компетенции, что соответствует принципу отбора методов исследования, которые должны взаимно дополнять друг друга. Другим принципом является их соответствие возможностям испытуемых. Данный принцип оценки обусловлен возрастными характеристиками младших школьников: 6-10 лет. Проведение диагностических исследований осуществляется в два этапа, что позволит проследить динамику формирования общекультурной компетенции на данном возрастном диапазоне.

Нами были выделены пять критериев, позволяющих оценить уровень сформированности общекультурной компетенции: 1) знание этических норм, народных и общекультурных традиций; 2) культурологический кругозор; 3) знание эстетических ценностей; 4) жизненные ценности и нравственные проявления личности; 5) творческая

деятельность. В представленной ниже таблице приведены показатели по каждому критерию.

Критерий	Показатель
1. Знание этических норм, народных и общекультурных традиций	1.1 Освоение понятийного аппарата морали: добро – зло, долг, совесть, честь, честность, справедливость и т. д.; 1.2 Знание общекультурных традиций и традиций своего народа; 1.3 Применение навыков культуры общения в построении межличностных отношений.
2. Культурологический кругозор	2.1 Ориентация в пространстве культуры (объектах национальной и общечеловеческой культуры); 2.2. Культурные интересы и предпочтения.
3. Знание эстетических ценностей	3.1 Применение эстетических эталонов в качестве критериев в повседневной жизни (культура внешнего вида, поведение за столом).
4. Жизненные ценности и нравственные проявления личности	4.1 Система отношений к природе, к школе, к себе, к труду; 4.2 Любознательность; 4.3 Организация досуга, направленного «на себя» – укрепление здоровья, творческое самосовершенствование, расширение своего кругозора; 4.4 Нравственные ориентации.
5. Творческая деятельность	5.1 Участие в творческих конкурсах; 5.2 Творческая активность.

Наравне с диагностикой развития общей культуры личности каждого ученика, необходимо оценить динамику в процессе формирования межличностных отношений и уровня формирования коллектива в качестве показателей по 1 и 4 критериям оценки.

Диагностическое исследование проводится в два этапа. Первый этап диагностики начинается на третьей неделе обучения в 1 классе. Первые две недели отводятся на адаптацию первоклассников (адаптационный период «Первые дни ребёнка в школе»). «Входная» работа позволит диагностировать наличие или отсутствие элементарных представлений об этических нормах в части усвоения понятийного аппарата морали и элементарных умениях оценивать свои поступки и поступки других с позиции «плохо/хорошо поступил», а также усвоение категории ритуально – этикетных норм (культура внешнего вида, поведение за столом, правила и формы общения со взрослыми), которые относятся к конвенциональным нормам. Это те нормы, которые должны быть усвоены в дошкольный период в условиях семейного воспитания и воспитательной работы в детском саду. На первом этапе диагностики были выделены следующие критерии оценки, определены показатели по критериям, для каждого показателя выбраны измерители. Первый критерий – знание этических норм. Показатели: освоение понятийного аппарата морали, элементарные умения оценивать свои поступки и поступки других. Измерителем по данному показателю является опрос по методике «Что такое хорошо и что такое плохо». Второй критерий – знание эстетических ценностей. Показателем служит применение эстетических эталонов в качестве регуляторов поведения в повседневной жизни. В качестве измерителя выступает наблюдение. Объектом наблюдения являются ритуально – этикетные конвенциональные нормы: соблюдение культуры внешнего вида (наличие/отсутствие школьной формы, деловой стиль одежды), соблюдение правил поведения за столом во время завтрака, обеда, соблюдение правил общения с взрослыми. Первый этап исследований завершается в конце учебного года диагностикой по итогам 1 класса. В рамках второй диагностики на первом этапе кроме двух критериев, взятых в начале учебного года, мы охватываем все показатели по критерию «знание этических норм и традиций», «знание эстетических норм» как в категории ритуально-этикетные, так и в категории организационно-

административные нормы. Кроме того, в конце первого класса мы можем судить о процессе формирования системы отношений к школе, к труду, к семье и проявлениях любознательности. Измерителями являются следующие методики: методика «Что такое хорошо и что такое плохо», методика «Какой у нас коллектив» (А. Н. Лутошкин), методика оценки уровня воспитанности ученика Н. П. Капустина.

Второй этап диагностических исследований охватывает 2 и 3 классы и проводится по всем представленным в таблице критериям. Диагностика нравственной сферы (осознание детьми нравственных норм) проводится с помощью методики «Что такое хорошо и что такое плохо» и оценки нравственных ориентаций ребёнка с использованием методики «Что мы ценим в людях». Последняя методика позволяет оценить не только устные ответы детей, но и адекватность эмоциональных реакций ребёнка. Оценка применения навыков культуры в построении межличностных отношений осуществляется через обследование коллектива в целом. Такое обследование обусловлено тем, что уровень сплоченности коллектива определяется частично уровнем культуры взаимоотношений в нём. Определение уровня развития коллектива проходит по методике А. Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив».

Диагностических методик, позволяющих провести системное обследование по критериям «культурологический кругозор», «творческая деятельность», «знание общекультурных традиций и традиций своего народа», а также «жизненные ценности и нравственные проявления личности» в части показателя «организация досуга, направленного «на себя», нет. Поэтому мы предлагаем свою комплексную диагностическую работу в форме теста. Комплексный тест состоит из четырёх частей. Каждая часть охватывает перечисленные выше критерии.

Первая часть теста отражает осведомлённость в различных видах искусств и знание объектов материальной культуры. Задания второй части комплексной работы направлены на выявление систематичности и широты освоения пространства культуры. Освоенное культурное пространство определяет степень ориентации личности в духовной и материальной культуре, определяет представления об эталонах и ценностях, которые воплощены в научных концепциях, понятиях, произведениях искусства. В силу возрастной привязки мы рассматриваем только произведения искусства. Источниками духовной и материальной культуры, которые определяют культурное пространство личности, являются: учебные, научные, популярные и художественные литературные источники; источники создания культурных ценностей (театры); источники хранения культурных ценностей (музеи); источники распространения культурных ценностей (кинотеатры, концертные залы и т. д.); аудиовизуальные и мультимедийные источники демонстрации культурных ценностей (телевидение, радио, CD и видеозаписи, среда Интернет); источники информации о культурных ценностях (газеты, журналы); среда общения (члены семьи, педагоги, друзья, знакомые, одноклассники). Оценка освоения культурного пространства осуществляется по следующим направлениям: 1) выявление опыта освоения различных источников; 2) ценностные ориентиры в области культуры. Это отражено в системе вопросов данного раздела.

Третья часть позволяет ответить на вопрос: является ли досуг ребёнка средством личностного роста и развития (как он проводит своё свободное время, каковы его интересы)? Вопросы четвёртой части раскрывают направление творческого проявления личности (участие в кружках) и достигнутые результаты в данной области (наличие дипломов и наград в различных художественных направлениях).

Диагностическое обследование по комплексному тесту проводится два раза на втором этапе – в начале 2 класса и в конце 3 класса. В связи с этим мы считаем необходимым расширить и дополнить тест третьего класса вопросами, характеризующими культурологический кругозор учащихся. Дополненные вопросы касаются знания

объектов материальной культуры, общекультурных традиций, развития и сохранения культуры.

Комплексная диагностическая работа проводится на одном занятии, длительностью 40 минут. Дети получают индивидуальный бланк теста и работают с ним самостоятельно. Считаем допустимым пропуск некоторых вопросов испытуемыми. Данный пункт обеспечивает право каждого человека на неполноту своих знаний. Вопросы, оставленные без ответа, обозначаются прочерком, а не количеством баллов равным «0». Такое условное обозначение позволяет избежать оценки, получаемой в классе. В подобных случаях, необходимо акцентировать внимание детей на стремлении расширять свои знания. Для учителя результаты, таким образом, остаются достоверными, а для ребенка создаётся благоприятная атмосфера отсутствия жёсткого контроля, не возникает страха дать неправильный ответ или не знать его.

Системное обследование учащихся и ученического коллектива в целом с помощью представленного набора психолого – педагогических методик и комплексного тестирования позволит отслеживать динамику формирования общекультурной компетенции у младших школьников.

Оценка планируемых образовательных результатов во внеурочной деятельности (рискологический аспект)

Шевелёва Наталья Николаевна, к.п.н., доцент кафедры развития образования, ГБОУ ВПО МО «АСОВ», г. Москва, nsh2009@mail.ru.

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (далее - ФГОС) общего образования актуализируются задачи воспитания и социализации обучающихся, которые определены как ожидаемые результаты в логике требований к личностным, метапредметным результатам. Особая роль в условиях введения Стандарта отводится организации внеурочной деятельности, которая, согласно требованиям ФГОС, является обязательной для образовательной организации. Известно, что основная образовательная программа начального, основного общего образования реализуется образовательной организацией через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов.

Именно внеурочная деятельность становится той формой, где решаются вопросы воспитания и социализации обучающихся, формируются и развиваются метапредметные результаты, происходит интеграция различных видов искусства, урочной и внеурочной деятельности, создаются проекты, коллективно-творческие дела, экскурсии и т.д. Таким образом, участвуя во внеурочной деятельности, ребёнок может построить свою траекторию развития в соответствии с потребностями и способностями.

Необходимо отметить, что в условиях введения и реализации ФГОС общего образования многие образовательные организации столкнулись с проблемой организации внеурочной деятельности, выбором школьной модели её реализации, оценкой достижения новых образовательных результатов обучающихся.

В этой связи возникает вероятность риска низкого уровня достижения планируемых образовательных результатов школьников во внеурочной деятельности, что обуславливает определение мер его профилактики и преодоления.

Представляется очевидным, что одной из мер профилактики и преодоления указанного выше риска, является формирование системы оценки планируемых образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности. Можно предположить, что для того чтобы охарактеризовать динамику достижения новых образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности, необходимо определить динамику метапредметных и личностных результатов.

Поэтому представляется возможным спроектировать модель оценки образовательных результатов обучающихся, которая включает в себя цель, содержательный блок (те результаты, которые оцениваются), организация оценки (принципы, критерии, технологии, методы персонифицированной и неперсонифицированной оценки, приёмы, периодичность).

В этой связи могут возникнуть следующие риски, согласно классификации И.Ю. Синельникова [8], структурные риски, например, управленческие в области оценки как проектирования и организации внеурочной деятельности, так и образовательных результатов обучающихся.

Педагогические риски, профессиональные, а именно методические, в том числе такой, как риск низкого уровня сформированности ключевых компетентностей учителя - отсутствие потребности в саморазвитии педагога, в том числе в проектировании индивидуальной образовательной траектории или индивидуальной образовательной программы развития педагога. Представляется необходимым определить меры профилактики и преодоления указанного выше риска.

Такой мерой может стать включение педагога в систему дополнительного профессионального образования. Однако восточная мудрость убедительно доказывает, что «можно коня привести к водопою, но заставить его напиться нельзя». Поэтому принудительное включение педагога в группы повышения квалификации, семинары, конференции и круглые столы (необходимо помнить, что работники образования сопротивляются введению инноваций в силу психологических причин [4, 5]) и организация слушания лекций об оценке результатов обучающихся во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС, современных подходах к моделированию, организации оценки достижений школьников не является мерой профилактики и преодоления указанного выше риска.

Безусловно, без формирования потребности учителя развить свои профессиональные компетентности, без практического освоения инновационных практик и теоретических разработок невозможна минимизация риска недостаточного уровня сформированности ключевых компетентностей учителя: «...если недостающим умениям и навыкам учителя можно научить на курсах и семинарах, то новым мотивам и целям ни научить, ни научиться невозможно - они формируются по мере того, как человек включается в новую для него деятельность и шаг за шагом овладевает ею, «вживается» в неё...» [3, С. 7].

В этой связи следует отметить, что одной из мер минимизации указанного выше риска, направленной на саморазвитие, самосовершенствование и самореализацию работников образования, является построение педагогом стратегии собственной профессиональной деятельности в условиях непрерывного образования [1, 4].

Однако вполне очевидно, что без формирования такой потребности учителя невозможно проектирование профессионально-личностного роста. Представляется, что потребность (формирование внутренней мотивационной доминанты) педагогического работника в профессиональном развитии может возникнуть вследствие возникновения как отрицательных эмоций, так и положительных. В первом случае учитель испытывает несоответствие между внутренним состоянием (уровнем сформированности профессиональных компетентностей и компетенций) и новыми требованиями (государства, социума и семьи) к оценке достижений новых образовательных результатов обучающимися. Прежние профессиональные компетентности не в полной мере соответствуют новым требованиям государственной политики в сфере образования.

Совершенно очевидно, что чем выше в коллективе духовные ценности, потенциал творческой активности, готовность решать новые учебно-воспитательные проблемы, способность к инновационной деятельности, тем больше вероятность формирования у

сотрудников потребности в совершенствовании профессиональных компетентностей. Требования к современному учителю, безусловно, справедливы, так как учитель всегда был носителем ценностей, островком высокой культуры, однако в силу экономических, политических, а порой и личностных процессов, связанных зачастую с синдромом эмоционального выгорания не может быть высоко квалифицированным профессионалом, носителем педагогических ценностей, способном построить индивидуальную программу развития, что может сыграть ключевую роль в социальном и нравственном воспитании новых поколений, формировании их ценностей [2,7]. Поэтому одной из мер профилактики и преодоления риска низкого уровня профессиональных компетентностей работников сферы образования в условиях модернизации является создание указанных выше условий на уровне образовательной организации.

При ситуации возникновения потребности саморазвития и самосовершенствования представляется возможным проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы развития педагогических и руководящих работников [4], которая может включать в себя следующие разделы: диагностическое целеполагание; планируемые результаты, содержательный блок, рефлексия.

Следует отметить, что особая роль при совершенствовании профессиональных компетентностей педагогических и руководящих работников отводится новой системе повышения квалификации, что является, безусловно, одной из мер профилактики и преодоления риска при условии реализации вариативных и инвариантных учебных модулей в системно-деятельностном подходе, что поможет педагогическим и руководящим работникам осознать существующие проблемы профессионально-личностного роста, спрогнозировать цели и задачи развития, овладеть умениями проектировать и реализовывать образовательный процесс общего образования в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, формировать и развивать новые образовательные результаты обучающихся.

Вызывает особую обеспокоенность возможность ещё одного педагогического риска, профессионального, а именно методического риска, отсутствия методического сопровождения оценки планируемых результатов обучающихся во внеурочной деятельности. Представляется возможным определить такую меру профилактики и преодоления указанного выше риска, как построение модели методического сопровождения оценки планируемых результатов обучающихся на институциональном уровне, формирование алгоритма деятельности, банка диагностических процедур и т.д.).

В данной ситуации возможно возникновение структурного риска, а именно социального, негативного общественного восприятия реализации внеурочной деятельности, в том числе риск отчуждения родителей от школы. В условиях реализации модели оценки планируемых образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности возникает необходимость участия всех субъектов образовательного процесса, в том числе родителей (законных представителей). Складывается довольно парадоксальная ситуация. С одной стороны, общество всё больше осознаёт необходимость заботы о детях, усиливается государственная политика в вопросах воспитания и социализации ребёнка. С другой стороны, родители формально участвуют в образовательном процессе школы: просьбы родителей о включении или замене одного курса внеурочных занятий другим вызывают волну негодования администрации; большинство педагогов не высказывают большого желания приглашать родителей на внеурочные занятия, в том числе и к оценке достижений школьников. Практика показывает, там, где родители являются активными участниками образовательного процесса, привлекаются социальные партнёры, реализуется модель антропоцентрической, мобильной, общественно-активной школы, недовольство родителями минимально: образовательная организация продумала меры профилактики социального риска негативного восприятия внеурочной деятельности родителями [2]. Вполне

очевидно, что одной из мер профилактики и преодоления риска отчуждения родителей от школы является включение родителей в оценку достижений школьников через использование различных технологий, форм и методов оценки.

Подытоживая все вышесказанное, представляется важным сказать о том, что учет отмеченных выше рисков, мер по их преодолению и профилактики, реализация модели оценки планируемых результатов обучающихся во внеурочной деятельности – надежная основа для объективной и систематической оценки качества образования во внеурочной деятельности.

1. Алфёрова, Л.В. Рекомендации по организационно-методическому сопровождению повышения квалификации работников образования в условиях модернизации системы дополнительного профессионального образования Московской области [Текст] / Л.В. Алфёрова, В.В. Асташкина. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2011. – 36 с.

2. Баранников, А.В. Образование нового поколения [Текст] / А.В. Баранников. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 223 с.

3. Воронцов, А.Б. Учебная деятельность: введение в систему Д. Б. Эльконина-В.В. Давыдова [Текст] / А. Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2004.-304 с.

4. Гоглова, М.Н. Профессиональный рост педагога в муниципальной образовательной системе: управленческий аспект [Текст] / М.Н. Гоглова // Инновационные проекты и программы в образовании.-М.: Издательский дом Инновации и эксперимент в образовании, 2010.- № 1.-С.57-64.

5. Лобейко, Ю.А. Развивающая психология в профессиональном образовании [Текст] / Ю.А. Лобейко, Н.М Швалева.- М.: СГАУ, 2003.- 78 с.

6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ: сайт. URL : <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591> (дата обращения: 21.11.2013).

7. Новиков А.М. Методология: Словарь системы основных понятий [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2013.-208 с.

8. Синельников, И.Ю. Прогнозирование рисков введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: методологические подходы, проблемы, решения [Текст] / И.Ю. Синельников; Потенциал педагогической рискологии в условиях введения ФГОС основного общего образования: сб. статей. — М.: АСОУ, 2014. — С.20–40.

Подходы к оценке личностных результатов обучающихся

Рыбалова Оксана Николаевна, начальник отдела информационно-технического обеспечения процедур лицензирования и аккредитации образовательных учреждений Центра качества образования ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления»

Системообразующим компонентом стандарта является ориентация на результаты образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования. При определении состава и содержания личностных результатов на каждом из уровней обучения – начальном, основном, старшем, – были приняты во внимание: основные положения концепции структуры и динамики психологического возраста и ключевые задачи развития на каждом школьном уровне (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, И.С.Кон, Э.Эриксон), типология универсальных учебных действий, разработанная на основе системно-деятельностного подхода (А.Г.Асмолов и др., 2008; 2010), особенности социокультурной ситуации общего образования, определяющей социальные ожидания к результатам образования; возраст-специфические особенности личностных универсальных учебных действий.

Примерная основная образовательная программа уточняет и дополняет планируемые результаты. Личностные результаты образования находят отражение в трех видах универсальных действий. Во-первых, в самоопределении, итогом которого становится формирование социальной/гражданской и личностной идентичности, развитие Я-концепции и самооценки. Во-вторых, в установлении смысла обучения и актуализации мотивов учебной деятельности. В-третьих, в морально-этической ориентации – умении выделить нравственный аспект события и поведения, как собственного, так и других людей.

Для каждого из личностных универсальных действий можно выделить также поведенческие, когнитивные, эмоциональные показатели, свидетельствующие о достижении/или трудностях достижения заданных в стандарте целей-ориентиров личностного развития. При этом необходимо помнить, что личностные результаты, как зафиксировано в Стандарте общего образования, не подлежат формализованному итоговому контролю и аттестации, а формами фиксации результатов личностного оценивания могут быть заключение по эффективности образовательно-воспитательного процесса образовательного учреждения; психолого-педагогическая характеристика и портфолио обучающегося.

Оценка индивидуального процесса личностного развития обучающихся должна стать основой для решения следующих задач: ориентации родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка; составления (совместно с педагогическими психологами или педагогами) рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей в школьном обучении для учителей, родителей, воспитателей; разработки и реализации программы оптимизации межличностных отношений, общения и взаимодействия учащихся в классе и других малых группах со сверстниками и педагогом; составление рекомендаций по воспитанию детей в семье и гармонизации детско-родительских отношений.

Критериальное оценивание сформированности нравственно-правовой компетентности школьников

Чарнецкий Сергей Николаевич, учитель истории, обществознания и права ГБОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов» №1234, г. Москва, e-mail: mongoosepro@mail.ru

Формирование нравственно-правовой компетентности является важной задачей образования. Нравственно-правовая компетентность – неотъемлемая часть общей культуры гражданина, условие формирования нравственности и правосознания человека. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», являющейся составной частью федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения, говорится, что духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся должно содействовать укреплению и совершенствованию демократического федеративного правового государства с республиканской формой правления, законопослушности и сознательно поддерживаемому гражданами правопорядка [1, с.23-24].

А.В. Хуторской выделяет семь ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [4]. На основании этого подхода в структуре нравственно-правовой компетентности можно выделить следующие компоненты:

- когнитивно-правовую компетентность – систематическое формирование запаса правовых знаний, умений, навыков; умение рефлексировать свою компетентность в

практическом разрешении нравственно-правовых ситуаций; объективная самооценка результатов деятельности;

- информационно-правовую компетентность – готовность к информационному поиску; владение информационными технологиями, поиск материалов в сети Интернет, знакомство с компьютерными справочными правовыми системами «Гарант», «Кондекс», «Консультант плюс»;

- социально-правовую компетентность – умение взаимодействовать с государственными и муниципальными органами власти, с различными институтами гражданского общества; решение социально значимых задач – социальное проектирование, способность к сотрудничеству в коллективной деятельности.

- коммуникативно-правовую компетентность – владение юридической терминологией, умение разрешать межличностные конфликты, умение составлять простые юридические документы.

- практическую компетентность – защита своих прав и законных интересов с использованием предусмотренных действующим законодательством форм документов; культура работы с документацией с использованием компьютерных технологий;

- логико-правовую компетентность – умение строить правовые умозаключения, четко структурируя материал, находить и использовать аргументы и факты, приводящие к обоснованным выводам; логическая культура, структурирование устных выступлений и письменных докладов, подготовка тезисов для публикации, умение использовать полученные данные для убедительной аргументации в дискуссиях или письменных работах

Нравственно-правовая компетентность старшеклассника предполагает: знание об основных сферах и механизмах нравственно-правового регулирования общественной жизни; умение выделять нравственно-правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения с помощью моральных норм и правовыми средствами; готовность анализировать сложившуюся нравственно-правовую ситуацию с различных позиций и с учетом юридических процедур; определение достаточного для решения проблемы минимума правовой информации; умение видеть нравственно-правовые последствия принимаемых решений и совершаемых действий; готовность и умение использовать механизмы и средства нравственно-правового разрешения решения проблем [3].

Многие авторы моделей правового воспитания настаивают на мысли о том, что «правовое воспитание» нельзя «точно измерить», а потому и определить эффективность правовоспитательной деятельности не так-то и просто в реальной жизни.

Важно оценить сформированность нравственно-правовой компетентности старшеклассников для определения степени реализации поставленных целей и задач формирования нравственно-правовой компетентности и достижения планируемых результатов. Критерии оценивания должны быть многообразны, чтобы получить объективную информацию о социализации подростка и фиксировать динамику изменений. Все критерии можно разделить на три компонента: когнитивный (знаниевый), чувственно-эмоциональный (толерантность, правомерное поведение) и деятельностный (социальная активность, участие в проектной деятельности, ролевых играх), исходя из трёх уровней метапредметных результатов, который предлагает нам ФГОС [2].

На основании анализа развития и формирования нравственно-правовой компетентности школьников можно выделить следующие показатели критериев сформированности нравственно-правовой компетентности:

Когнитивный (знаниевый) критерий. Сформированность знаний об общественной жизни, правовых нормах, нормах нравственности и морали.

Чувственно-эмоциональный критерий. Уровень воспитанности, который позволяет на каждом этапе проанализировать сформированность важнейших качеств личности учащегося. Используемая методика Н.П. Капустина включает и самооценку ученика, оценку родителей и учителя. Школьники интересуются национальной культурой других народов, уважают культуру и традиции других народов и национальностей, признают принципы толерантности, проявляют социальную активность, способность к эмпатии. В мониторинге чувственно-эмоционального показателя, который характеризуется уровнем воспитанности важную основу составляют наблюдение за поступками и действиями, отношениями и предпочтениями учащихся, выявление и анализ мотивации, наблюдение, беседа, анкетирование, оценочный опрос

Деятельностный критерий: нравственно-правовая социализация личности – приобщение подростка к существующим нравственно-правовым ценностям и ориентирам и усвоение социального опыта, навыков, посредством вхождения в систему сформированных нравственно-правовых отношений; самостоятельность старшеклассников, выпускников; инициативность и познавательная активность и самостоятельность в процессе учения – осознанное и оперативное использование нравственно-правовых знаний и интерес к нравственно-правовым вопросам, что способствует повышению мотивации учащихся и повышению качества образования. Т.И. Шамова отмечает: «Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения учащихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач. Овладение системой ведущих знаний и способов деятельности возможно лишь при условии повышения уровня активности школьников в познавательной деятельности. Кроме того, активность в познании играет важную роль для формирования активной жизненной позиции личности и выступает в качестве одной из важных задач воспитания учащихся [5, с.57]; система внутришкольного учета и учета ОДН, регулярная работа Совета по профилактике правонарушений; стремление школьников участвовать в практических делах (викторинах, ролевых играх, проектах) на уроках и внеурочной деятельности; участие в деятельности общественных организаций; сплоченность школьного коллектива, активная работа ученического самоуправления в школе, реализация системы самоуправления.

Таблица. Оценка уровня сформированности нравственно-правовой компетентности по критериям

Критерии / уровни сформированности	Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный/ знаниевый	Уровень владения нравственно-правовыми знаниями достаточно низок, ученики в малой степени владеют способами приобретения новых знаний, их структурирования, обобщения и применения на практике	Учащиеся демонстрируют несистемные и не отличающиеся глубиной, но достаточного уровня нравственно-правовые знания	Обучающиеся владеют глубокими нравственно-правовыми знаниями и активно применяют эти знания на практике,
Чувственно-эмоциональный	Учащиеся неосознанно относятся к нравственно-	Восприятие ценности норм морали и права, наличие	Контроль своей деятельности, готовность действовать, руково-

	правовым ценностями; не считают их приоритетными; не испытывают позитивного отношения к нравственно-правовому поведению деятельности; проявляют неуважительное отношение к нормам морали и права; не признают обязательность соблюдения норм морали и права собой и окружающими.	положительного или отрицательного отношения, в результате которого на основе интереса формируется убеждение в личной ценности правовых норм, уважение к праву, вырабатывается правомерное поведение, средний показатель развития нравственных качеств; уровень воспитанности и ответственности	дствуясь правовыми знаниями и убеждениями, т. е. поступать правомерно – в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, соблюдать запреты, а также готовность отстаивать свои права в случае их нарушения, осознание и восприятие как собственных норм и ценностей, высокий показатель развития нравственных качеств; уровень воспитанности и ответственности
Деятельностный	Не сформирована или имеет низкий уровень сформированности потребность, готовность и способность соблюдать законы, нормы нравственности и морали	Учащиеся осознают значимость правопослушного поведения однако не проявляют систематических действий в данном направлении, выражает готовность и способность в самостоятельной деятельности соблюдать законы, нормы нравственности и морали при контроле извне	Обучающиеся в полной мере владеют навыками управления своим поведением, способен к нравственному совершенствованию, демонстрируют правопослушное поведение, характеризуется гражданской активностью, стремлении человека всегда и во всем следовать правовым и этическим нормам, умение работать с нравственно-правовой информацией, применение нравственно-правовых знаний на практике,

Данные критерии сопоставимы с требованиями ФГОС к образовательным результатам – общепредметные критерии совпадают с требованиями к познавательным и регулятивным УУД, специальные критерии отражают требования ФГОС к личностным и метапредметным результатам обучения.

1. Данилюк, А.Я. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

2. Жужгова, М.Ю. Критериальная система оценки уровней гражданственности учащихся 5-6 классов МАОУ Гимназия г. Нытвы [Электронный ресурс]. Адрес: http://perm.hse.ru/okrug/section11?__prv=1

3. Поливанова, К.Н. Концепция структуры и содержания правового образования в школе / К.Н. Поливанова, В.В. Спасская, Б.И. Хасан// Сибирский учитель. – 2003. – № 26. – С.17-21

4. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.

5. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников// Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004. – 320 с.

РАЗДЕЛ 7. ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД В НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

Формирование информационной культуры учителя и учащихся в современных условиях адаптивной школы

Заславская Ольга Юрьевна, д.п.н, профессор кафедры информатизация образования ИМИЕН, ГБОУ ВПО МГПУ, Москва, e-mail: z.ou@mail.ru

Адаптивная школа – это особая форма образовательного учреждения, которая предполагает ориентировку на адаптацию школьной системы к возможностям и особенностям учащихся (в отличие от традиционной школы, стремившейся приспособить ребёнка к своим требованиям). Основная идея адаптивной школы базируется на главном принципе государственной образовательной политики Российской Федерации: образование должно быть доступным и иметь возможность адаптироваться к уровню развития и подготовленности учеников. Однако, необходимо с одной стороны, уточнить, что адаптивная школа, обеспечивая процесс привыкания ребенка к новому режиму более продуманным и постепенным, все же не может полностью устранить некоторые отрицательные моменты. С другой стороны, Е.А. Ямбург полагает, что адаптивная школа обязана предоставить место каждому ученику без учета его склонностей и способностей [3]. Поэтому адаптивная школа рассматривается в качестве образовательного учреждения, программы которого отличаются гибкостью и быстрым реагированием на постоянно трансформирующуюся социально-педагогическую ситуацию. Также адаптивная школа имеет много уровней в системе подготовки и достаточное количество профилей обучения, что позволяет ученикам делать свободный выбор, причем в обычной образовательной организации.

Исходя из особенностей адаптивной школы, мы можем выявить несколько условий, при которых возможен процесс формирования информационной культуры. Заметим, что формирование информационной культуры в пространстве адаптивной школы возможно в отношении как самих учителей, так и учеников. Этот процесс в данной ситуации отличается обоюдностью: учитель, имея определенный уровень информационной культуры, дополнительно повышает его, работая с учениками по программе адаптивной школы.

Н.И. Гендина под информационной культурой учителя понимает одну из составляющих общей культуры личности, связанную с социальной природой человека и являющуюся продуктом его разнообразных творческих способностей [1]. Она отмечает, что информационная культура учителя характеризует его информационное мировоззрение, систему знаний и умений, которые обеспечивают самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению профессиональных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий.

Формирование информационной культуры учителя основывается на его профессионализме и склонности к новаторским методам обучения. Адаптивная школа с ее гибкостью и мобильностью позволяет учителю использовать эти методы в большинстве случаев. Также определенная когнитивная свобода, которую предоставляет адаптивная школа, позволяет учителю проводить совместно с учениками исследования разного рода и уровня, организуя своеобразные научные лаборатории, проводя долгосрочные эксперименты. К примеру, в одной из школ, работающих с применением адаптивной технологии, около полугода учитель биологии проводил с учениками эксперимент по выращиванию кристаллов, изучая таким образом разные кристалли-

ческие соединения. А на занятиях по психологии учитель проводил тестирование психологических качеств учеников в начале и в конце учебного года, после чего на индивидуальных консультациях была рассмотрена состоявшаяся динамика личностного роста у большинства учащихся.

На сегодняшний день учитель-профессионал – это человек, способный действовать в пространстве современной культуры, обладающий умениями проектной деятельности, компетентный в оценке перспективных школьных технологий и имеющий собственную авторскую позицию в педагогике. Поэтому такому учителю, безусловно, необходимо обладать хорошим уровнем информационной культуры. Информационная культура в данном случае не столько показатель уровня его профессиональной компетентности, сколько необходимое условие его конкурентоспособности на рынке образовательных продуктов и услуг.

Адаптивная школа предоставляет учителю определенные условия, при которых он сможет повысить свой уровень информационной культуры: возможность поиска образовательной информации на автономном компьютере и в сети Интернет; возможность построения урока таким образом, чтобы совместно с учениками структурировать, систематизировать и обобщать необходимые факты; возможность применения электронных учебников и использования сети электронных библиотек; оптимальная программная среда для решения различных практических задач.

Также заметим, что в адаптивной школе для дальнейшего формирования информационной культуры педагога создается система, которая очевидным образом мотивирует на работу с учениками и создает особое образовательное пространство. Ученики в адаптивной школе чувствуют себя более свободными в высказываниях, умозаключениях, поэтому на занятиях нет проблем с дисциплиной – в отличие от обычной школы, где такой свободы учащимся не предоставлено. Кроме того, учителя адаптивной школы имеют возможность на своих занятиях привлекать новые информационные технологии, принимать участие в различных конкурсах – самостоятельно или выдвигая на конкурс конкретного ученика [2].

В рамках данной статьи рассматриваем условия адаптивной школы, необходимые для формирования информационной культуры учеников. В связи с этим обратимся к рассмотрению системы образования адаптивной школы относительно указанного процесса.

Прежде всего, адаптивная школа создает единое информационное пространство, в которое оказываются включены все участники образовательного процесса: ученики, учителя, администрация, родители. На этой основе происходит организация эффективного взаимодействия между всеми субъектами информационно-образовательного пространства школы. Единое информационное пространство реализовано благодаря созданию единой локальной сети и информационного центра, включающего в себя сайт школы и школьную библиотеку, школьную газету и школьное телевидение. На сегодняшний день в нашей стране только адаптивные школы заимствовали у зарубежных школ видеотрансляцию новостей. Это действительно повышает уровень информационной культуры учащихся – как выступающих со школьного экрана, так и слушателей.

Важным условием формирования информационной культуры служат занятия с использованием интерактивных досок, которые были введены гораздо раньше в адаптивных школах, чем в обычных. Безусловен тот факт, что использование интерактивной доски расширяет информационный кругозор учеников и дополнительно мотивирует учителей на их деятельность. Также на занятиях активно используются другие технические средства: документ-камера, цифровой микроскоп, единая компьютерная сеть. Во всех адаптивных школах для учителей и учащихся в течение дня

открыт компьютерный кабинет где, используя сеть Интернет, можно подготовиться к урокам и другим мероприятиям.

Формирование информационной культуры у учеников происходит также под влиянием такого условия адаптивной школы, как, например, разработка собственных телепрограмм. Уже существует много образовательных учреждений, где в условиях адаптивной школы созданы новостные каналы – помимо него, ученики могут создать иные телепроекты, повествующие о моде, необычных фактах и событиях, странах и путешествиях, поздравлениях с разными праздниками, организации программ, ориентированных на возраст учащихся (программы для начальной школы, для среднего звена).

Отметим, что формирование информационной культуры в условиях адаптивной школы всецело зависит в том числе и от созданного в данном учреждении единого информационного пространства. Вероятно, это самое важное условие, положительно воздействующее на процесс повышения информационно-культурного уровня и учеников, и учителей.

Таким образом, принятый в адаптивной школе личностно-ориентированный и деятельностный подход, разнообразие методов обучения полностью способствует организации необходимых условий для формирования информационной культуры, которая приводит к высокому уровню творчества и развитию индивидуальности в каждом ученике.

1. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст] / Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.

2. Заславская О.Ю., Кравец О.Я., Столбова И.Д. Адаптивное управление индивидуализацией образовательных траекторий на заданном множестве классов эквивалентности. // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». – ООО «Коллоквиум», 2011. - №5, 2011. С.3-14.

3. Ямбург Е.А. Школа для всех // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 3. – С. 9-18.

Сайт преподавателя: от содержания до конструктора

Азевич Алексей Иванович, к.п.н., доцент кафедры информатизация образования ИМИЕН ГБОУ ВПО МГПУ, г.Москва, e-mail: asv44dfg@mail.ru

В ходе интенсивного информационного взаимодействия преподавателя и студентов возникает настоятельная необходимость в формировании современной эффективной обучающей среды, наполненной разнообразными материалами по тому или иному вузовскому курсу. Информационную образовательную среду можно определить как программно-телекоммуникационную среду, основанную на использовании компьютерной техники, реализующую с помощью единых технологических средств качественное информационное обеспечение студентов. Это достаточно широкое, емкое и многокомпонентное понятие. Остановимся лишь на некоторых его аспектах, а именно на информационных ресурсах и методическом обеспечении. Они играют важнейшую роль в формировании содержания вузовского курса, в накоплении системы форм и методов обучения, в определении стратегии развития учебно-методических линий дисциплины. Это особенно важно для курсов, объединенных темой «Информационно-коммуникационные технологии в образовании».

Современные технологии развиваются стремительно. Традиционные учебно-методические пособия не могут за ними угнаться. Проходит несколько лет, и то, что

было актуальным, неизбежно устаревают. Содержание курса, посвященного использованию ИКТ в учебно-воспитательном процессе, требует постоянной коррекции и обновления. Преподаватель вуза должен быть в курсе современных тенденций развития образования. Как решить эту проблему?

Наиболее подходящий способ – создание учебно-методического портала для студентов. На нем можно оперативно размещать любую учебную информацию: рабочие программы, планы лабораторных работ, материалы для подготовки творческих проектов, тесты по лекционной части курса, пошаговые инструкции по изучению компьютерных программ, полезные ссылки и многое другое. Сайт – это целостная методическая система. Она представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств планирования, проведения, контроля, анализа, корректирования учебного процесса и направлена, прежде всего, на повышение качества обучения.

Каким фундаментальным характеристикам должен соответствовать образовательный сайт? Их немало. Перечислим основные: информационная насыщенность, оперативность получения данных, обновляемость контента, доступность, наглядность, интегрированность.

Приступая к подготовке сайта, стоит начать с его содержания и структуры как проекций главных образовательных целей. Структура может быть следующей. *Главная страница* – «витрина сайта». Здесь может быть сосредоточена важная и привлекающая внимание информация. На сайте следует отвести отдельную страницу *сведения о преподавателе* – авторе сайта. Наибольший объем учебного портала должны занимать *методический и диагностический блоки*. В них надо поместить материалы для повседневной работы: рабочие программы, презентации, тесты, учебные задания и тесты. На сайте будут полезные *ссылки на другие страницы*, которые способствуют пополнению копилки учебно-методических материалов. Кроме того, преподавателю необходима обратная связь со студентами, а потому *контакты* – еще один важный раздел сайта.

Главная страница может быть статичной или динамичной. Во втором случае стоит создать на первой странице новостной блог. В него надо поместить описания важнейших событий, происходящих в ходе учебного взаимодействия преподавателя и студентов: итоги научных конференций, сведения о достижениях студентов, качественные итоговые работы.

При разработке персонального учебно-методического сайта немаловажен веб-дизайн. Хорошо продуманный дизайн привлекает пользователей, а плохая навигация и отсутствие вкуса отталкивает. На что еще стоит обратить внимание? Каких требований надо придерживаться в ходе подготовки сайта? Перечислим самые важные из них: главная страница – лента новостей; функция поиска и «карта» сайта; сквозное меню (выпадающее меню); единый стиль оформления страниц; минимализм (ничего лишнего); цветовая палитра; контрастность, понятность, умеренность.

При всей важности перечисленных требований не стоит воспринимать их как застывшую категорию. Нет правил без исключений. Во всем должен быть разумный баланс, связанный с реализацией главных образовательных целей курса.

Подготовить сайт и опубликовать его в сети – полдела. Что дальше? О чем надо подумать преподавателю? Какую наметить стратегию? Прежде всего, надо спланировать формы развития и раскрутки сайта. В связи с этим следует обратить внимание на: систематическое пополнение контента; регистрацию сайта в разных поисковых системах; проверку сайта в разных браузерах (отладка загрузки страниц); размещение кнопок связи с социальными сетями; включение в один из сайдбаров «облака тегов» для быстрого поиска нужной информации.

Перечислим помимо прочего основные системы управления сайтом (content management system – CMS). Их еще называют конструкторами сайтов. Большинство современных систем включают в себя административный блок, служащий для редактирования общих данных и редактор страниц, где можно редактировать тесты, загружать графические элементы – фотографии, схемы, картинки и вставлять ссылки на файлы: презентации, электронные таблицы, учебные видеоролики.

Наиболее популярные онлайн-конструкторы сайтов, которыми может воспользоваться любой преподаватель с целью подготовки персонального учебно-методического портала: <http://Ucoz.ru>, <http://ru.jimdo.com/>, <http://ru.wix.com/>, <http://www.a5.ru/>. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. Детально изучив их функциональные возможности надо выбрать оптимальный.

Если преподаватель сможет осилить более сложную задачу – подготовить сайт с помощью одной из CMS, то качество учебного ресурса будет на порядок выше, нежели сайт, разработанный на базе онлайн-конструктора. Освоив одну (или несколько) CMS после скрупулезного и детального изучения, процесс создания и управления сайтом будет простым, удобным и даже увлекательным. *WordPress, Joomla и Drupal* – всего лишь несколько CMS – надежных инструментов для подготовки учебно-методической виртуальной площадки.

Личный сайт требует от преподавателя постоянной и напряженной работы с удаленными учебными ресурсами. Пополнение каталога файлов, размещение наглядных материалов, отслеживание тенденций развития информационных систем, накопление опыта применения информационно-коммуникационных технологий в образовании. Все эти вопросы необходимо решать систематически и комплексно. Информационная образовательная среда, формирующая грамотного, современно мыслящего студента, способствует его профессиональному росту, готовит к предстоящей педагогической деятельности. И вполне возможно, что к ссылкам, помещенным на сайте преподавателя, в свое время добавятся и учебно-методические страницы студентов – будущих опытных и творчески мыслящих педагогов!

Реализация ФГОС и программ Международного бакалавриата в условиях информатизации образования

Боброва Ирина Ивановна, кандидат экономических наук, директор ГБОУ Лицей № 1575, г. Москва, e-mail: 1575@edu.mos.ru

Определяющим условием реализации ФГОС является создание современной информационно-образовательной среды как открытой педагогической системы [1]. Она формируется на основе: комплекса информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровых образовательных ресурсов; совокупности технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы; педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде.

Современная информационно-образовательная среда предполагает как необходимое условие также: компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентность); наличие служб поддержки применения ИКТ [2].

Информационная грамотность, готовность и способность к технологическим инновациям, нацеленность на приобретение новых компетенций стоят в ряду ценностей образования XXI века.

Область информационных технологий в силу своей специфики находится на переднем крае внедрения инноваций в образование. Нововведениями современной педаго-

гики стали: массовое открытое совместное обучение; разработка персональной образовательной траектории обучающегося; мобильное образование - обучение в любое время, в любом месте, с любыми гаджетами; «событийное» образование (например, «Всемирный час программирования») и др.

Создание и развитие информационной среды, выполняющей образовательные функции, призвано обеспечить повышение качества и доступности образования. В первую очередь рост качества – это ответ на те усилия, которые вкладывает московская система образования в развитие образования столицы. Школы Москвы обеспечены всеми необходимыми материальными, финансовыми, кадровыми, интеллектуальными и другими ресурсами для реализации ФГОС. Участи в проектах, таких как «Москва: международная школа качества», «Школа новых технологий», в конкурсах на получение статуса региональной инновационной площадки, педагогических конкурсах на получение грантов дает возможность освоения учителями педагогики XXI века, инновационного развития образовательной организации в целом.

Участие в проекте «Школа новых технологий» - это развитие технологических подходов в области организации образовательного процесса и информационной среды образовательного учреждения для эффективной реализации ФГОС.

Лицей взял для реализации все 5 направлений проекта.

1) «Дистанционное обучение» - это организация качественного, конкурентоспособного процесса обучения, основанного на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и обучающимися, повышение квалификации педагогов, проведение дистанционного консультирования родителей;

2) «Управление образовательным процессом» - это возможность оптимизации составления и публикации расписания занятий в различных формах, предусмотренных ФГОС, обеспечение формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся; возможность составления поручений и получения отчетов в рамках разных структур образовательного комплекса; оптимизация процедур внутришкольного контроля и мониторинга, принятия обоснованных управленческих решений на основании данных мониторинга;

3) «Безопасная среда учреждения» - это предотвращение потери информации в образовательной организации; рост эффективности и действенности системы «Прогноз и питание», интегрированной с подсистемой «Электронный журнал» и «Экстренное оповещение», внедрение централизованной системы видеонаблюдения во всех зданиях образовательного комплекса;

4) «Организация образовательного процесса» - это обеспечение качественного изучения предметов естественнонаучного цикла за счет использования возможностей цифровых лабораторий; обеспечение доступа ко всему образовательному контенту Лицея; возможность организовать совместную работу обучающихся в группах произвольного объема; рост количества участников индивидуальных, общешкольных, городских проектов, занимающих ведущие места в своей области; обеспечение доступа обучающимся и всем заинтересованным гражданам к экспонатам музея Боевой Славы Второй штурмовой инженерно-саперной Рогачевской бригады путем создания Виртуального музея;

5) «Инфраструктурные проекты» - это обеспечение прозрачности информации об образовательной организации на основе бесшовного доступа ко всем информационным системам Лицея для всех структурных подразделений образовательного комплекса, а также эффективная реализация политики безопасности устройств.

Став участником проекта развития ИТ-образования в школах Москвы, который имеет своей конечной целью уменьшение «кадрового голода» в технологической

сфере в экономике, Лицей поставил задачу создания системы подготовки учащихся, мотивированных и имеющих необходимый уровень компетенций для дальнейшего образования и работы в области ИТ. Для реализации проекта развития ИТ-образования в Лицее выбраны следующие направления, интегрируемые друг с другом: «Информатика и ИТ»; «Основы экономического образования»; «Развитие математического образования»; «Естественнонаучное образование»; «Физика и технологии»; «Проектно-исследовательская деятельность»; «Иностранные языки».

Почему именно эти направления? Их реализация позволяет направить усилия на выполнение требований ФГОС, а также будет способствовать выполнению положений, зафиксированных в Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 - 2020 годы и на перспективу до 2025 года [3]:

1. Так, в Стратегии записано: «...с позиций международно признанных требований к ИТ-квалификациям в России наблюдается дефицит кадров. Для изменения сложившейся ситуации <...> необходимо разработать программу адаптации общего и профессионального образования к потребностям ИТ. Для стимулирования более успешного развития ИТ-индустрии необходим акцент на развитии бизнес-навыков, предпринимательской инициативы ...».

На реализацию данного положения Стратегии направлена деятельность региональной (городской) инновационной площадки «Разработка и апробация пилотной модели инновационно-образовательного кластера по взаимодействию учреждений бизнеса и учреждений общего и профессионального образования по направлению инновационной предпринимательской деятельности в сфере ИТ-индустрии», в составе которой лицей № 1575 является базовым учреждением.

Разрабатываемый и апробируемый на инновационной площадке продукт (программы, методические рекомендации) предназначен в первую очередь для педагогов, осуществляющих профильную подготовку обучающихся, профориентационную работу с ними. Его применение будет способствовать компенсации дефицита материалов по проблеме организации инновационно-образовательных кластеров с вовлечением в их деятельность обучающихся общеобразовательных организаций как первой ступени подготовки будущих высококлассных исполнителей, специалистов, предпринимателей.

2. «В части развития школьного образования необходимы дальнейшее совершенствование физико-математического образования и подготовки в сфере информационных технологий <...>. Высокий уровень знаний выпускников школ по математике и естественнонаучным предметам является необходимым для успешного развития отрасли ИТ».

На обеспечение качественного физико-математического и естественнонаучного образования в Лицее направлена реализация таких программ и проектов, как: «Международные математические игры»; «Культура математического наследия» в рамках окружной инновационной площадки «Сетевые проекты профессионального развития как фактор раскрытия детской одаренности в условиях ФГОС нового поколения»; «Школьная лига РОСНАНО» (Лицей имеет статус школы-участницы проекта и статус «Федеральная инновационная площадка «Школьная лига»); «Физика и технологии» в рамках городской инновационной площадки «Программа развития научно-практического образования в системе образования города Москвы».

Все они реализуются в рамках сетевых сообществ, в том числе с использованием возможностей информационных технологий. Значимым является участие вузов, научных организаций, инновационных компаний в этой деятельности. Так, участие доктора физико-математических наук, профессора Семенова П. В. и доктора педагогических наук, профессора кафедры информатизации образования ИМИЕН ГБОУ ВПО МГПУ Заславской О.Ю. в Круглом столе в рамках Международных математических

игр в марте 2014 года, проводимых на базе Лицея, позволило на высоком профессиональном уровне обсудить роль математических соревнований и олимпиад в современном школьном образовании, проблему использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для достижения необходимого уровня математического образования.

Для развития естественнонаучного образования в Лицее одной из значимых стала образовательная технология формата летней школы «Наноград» в рамках участия в деятельности Школьной лиги РОСНАНО. Для реализации задач «Нанограда» каждый из участников Летней школы под руководством кураторов участвует в работе над решением бизнес-кейсов, разработанных инновационными компаниями. Важна заинтересованность руководства компаний проектом Летней школы: консультантами кейсов становятся директора и ведущие специалисты компаний.

3. *«В школах должны быть созданы условия для проведения учениками досуга с одновременным развитием технологических навыков»*, - записано в Стратегии. Внеурочная деятельность предусмотрена в ФГОС. В Лицее на протяжении ряда лет работают Лицейская академия наук и Молодежное многопрофильное конструкторское бюро, где ведущую роль играют лаборатория "Робототехника" и Отделение изобретательства. Основные направления научных разработок лицейстов: летательные аппараты, космическая техника и космические исследования, энергетические установки, двигательные системы, современные цифровые технологии, элементы робототехнических систем, методы обеспечения 3D-визуализации, самолётостроение (компьютерное моделирование), разработка программно-аппаратных комплексов АСУ; космос; нанотехнологии и др. Результативность работы подтверждается на конкурсах различных уровней. Так, в 2013-2014 учебном году в Лицее было подготовлено 74 победителя конкурсов НТТМ городского уровня, 54 – всероссийского, 48 – международного.

4. *«Учитывая, что подавляющее большинство обучающей литературы и сопроводительных документов в области информационных технологий написаны на английском языке, а скорость изменения стандартов и методик в отрасли высока, серьезным конкурентным преимуществом сотрудника является знание английского языка»* (из Стратегии).

В Лицее как образовательном комплексе осуществляется углубленное изучение английского языка. Кроме того, Лицей – участник программы «Москва: международная школа качества», имеет статус школы-кандидата для реализации программы Международного бакалавриата (IB) основной школы (Middle Years Programme, MYP), являющейся одной из перспективных мировых практик, обеспечивающих развитие обучающихся, формирование необходимых для жизни компетенций.

Реализация данной программы предполагает использование возможностей портала «Услуги школам» - единого шлюза доступа к действующим и заинтересованным школам IB, сетевым преподавателям IB, соответствующей IB информации, включение в виртуальное сообщество IB, переход от бумажного оценивания к электронному, составлению школами IB электронных многоцелевых отчетов и др.

Реализация программы Международного бакалавриата поддерживает реализацию ФГОС, расширяет возможности освоения основной образовательной программы, поскольку их объединяют общие ценности образования.

На поддержку полноценной реализации ФГОС направлен городской проект создания при столичных вузах Центров технологической поддержки образования (ЦТПО), участником которого стал Лицей.

Лицей принимает участие в работе центра «Цифровой печатный двор», который создан в 2014 году при Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина. С использованием передового типографского оборудования там проводятся занятия со школьниками, которые проявили интерес к журналистике. В ЦТПО Института

Пушкина разработаны образовательные программы по современным медиатехнологиям, технологиям работы с печатным оборудованием и специализированным программным обеспечением. Детско-юношеское информационное агентство ЦТПО Института уже выпустило газету "Verba", в создании которой вместе со студентами принимали участие лицеисты (Лицей имеет опыт реализации детско-взрослого Издательского проекта с 2007 года).

Информатизация образования требует от учителя владеть всеми доступными обучающемуся цифровыми устройствами, начиная от персонального компьютера и заканчивая портативными устройствами, быть уверенным пользователем современной цифровой техники. Участие в сетевых программах и проектах позволяет широко использовать возможности электронного обучения, виртуальных обучающих сред, участия в массовых открытых онлайн-курсах и др. новаций, что влечет за собой необходимость совершенствования профессиональных компетенций учителей информатики и других педагогов в сфере информационных технологий и защиты интеллектуальной собственности. Так, за последние три года 20 педагогов лицея прошли обучение по программе «Учимся с Intel® Обучение для будущего» по повышению квалификации в области ИКТ (ГБОУ ВПО МГПУ), 22 педагога закончили курсы повышения квалификации в МИОО по теме "Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века", три человека прошли обучение на курсах по теме «Защита результатов интеллектуальной деятельности в сфере образования» на базе ФГБОУ ВПО «Российская государственная академия интеллектуальной собственности». В рамках участия в сетевом проекте «Школьная лига РОСНАНО» учителя проходят обучение на дистанционных курсах «Электронная школа для педагогов», принимают участие в работе Дистанционных педагогических лаборатории Школьной лиги.

В конечном итоге развитие современной ИОС ведёт к принципиальным изменениям результатов образования, обеспечивая рост его качества, а формирование единого информационного пространства работает не только на обеспечение доступности и высокого качества образования школьников, но и позволяет формироваться современному учителю-мастеру, педагогу-профессионалу, способному полноценно реализовать требования ФГОС.

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с. — (Стандарты второго поколения).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.12. 2010 № 1897).

3. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 - 2020 годы и на перспективу до 2025 года. URL: <http://base.garant.ru/70498122/> (дата обращения – 15 января 2015 года).

Использование робототехники в формировании познавательных интересов у детей

Бочарова Наталья Борисовна, к.п.н, специалист отдела интеллектуальной собственности и внедрения Управления программ развития и аналитической деятельности ГБОУ ВПО МГПУ, Москва, e-mail: bocharovanb@mgpu.ru

Эволюция современного общества и производства обусловила возникновение и развитие нового класса машин – роботов – и соответствующего научного направления – робототехники, как прикладной науки, занимающейся разработкой автоматизированных технических систем.

В настоящее время робототехника является одним из перспективных направлений научно-технического прогресса, в котором проблемы механики и новых технологий соприкасаются с проблемами искусственного интеллекта. Рассмотрение этого направления в рамках образовательного процесса происходит в области информатики и информационных и коммуникационных технологий. Образовательная робототехника – новая технология обучения, позволяющая вовлечь в процесс инженерного творчества детей, начиная с дошкольного возраста. Робототехника позволяет заинтересовать детей, использовать групповые методы обучения, разнообразить познавательную деятельность. Использование этой технологии обучения позволит существенно улучшить знания и навыки детей в точных, естественных и гуманитарных дисциплинах. Поэтому особое значение сейчас имеет внедрение роботов в образовательный процесс дошкольных учреждений, школ, средне-специальных заведений, вузов.

Особенно важно и интересно и для педагогов и для детей использование робототехники в дошкольном учреждении. При взаимодействии с роботом на занятиях, в играх, на прогулке у детей старшего дошкольного возраста формируется, а в дальнейшем развивается и углубляется познавательный интерес к технике в общем и к робототехнике в частности. В данном случае формирование познавательного интереса проходит все ступени, определенные в исследованиях К.М. Рамоновой, П.Г. Сирбиладзе и Н.Ц. Купарадзе: любопытство, когда ребенок стремится к поверхностному отражению предмета, явления; любознательность, проявляющаяся в склонности к постижению сущности предметов, явлений, их связей и наконец, к познавательному интересу, потребности к взаимодействию с предметом, стремлению к проверке приобретенных знаний на практике.

Появление робота в детском саду яркое и эмоциональное явление, как для детей, так и для воспитателей. Конечно лучше, чтобы робот - андроид, изображал ребенка-подростка, соответствующе одетого, так дети легче будут воспринимать его как помощника воспитателя, принимать от него информацию и легче запоминать ее.

Использовать робота в деятельности дошкольного учреждения можно в разных направлениях:

1. Для проведения занятий: по развитию речи и ознакомлению с окружающим (загадывание загадок, чтение стихов, рассказов, сказок и т. д.), по элементарной математике (совместное решение задач, совместные игровые действия), по экологии (демонстрация предметов, иллюстраций, картинок, совместные действия), по изобразительной деятельности (показ изобразительных действий, поощрение детей на самостоятельные творческие действия, совместное рассматривание изображаемого предмета), на физкультурных занятиях (показ упражнений, вовлечение в подвижную игру), на музыкальных занятиях (совместное разучивание песен и движений танца)

2. Для проведения детских досугов и праздников (вовлечение в хоровод, внесение сюрприза, игрушек, совместные соревнования)

3. Для проведения режимных моментов: завтрак, обед, полдник, особенно для средних групп, для показа – как надо правильно пользоваться столовыми приборами, как надо себя вести за столом. Для проведения, особенно для малышей мытья рук и одевания на прогулку (использование напоминания, веселых потешек и стихов, совместных действий).

4. Для проведения игровой деятельности: в ролевых, театрализованных, строительных, дидактических играх (для показа, совместных с детьми действий).

5. Для проведения прогулки (для организации небольшой экскурсии по участку ДООУ, проведения игровых действий, для беседы с детьми).

6. Для помощи при самостоятельной деятельности детей в разных возрастных группах.

7. Для логопедических групп (в произнесении звуков, повторении слов, фраз, разучивание стихотворений).

8. Для работы с родителями (принимает участие в родительских собраниях, консультациях, мастер-классах, конференциях).

Для качественного использования робота в детских садах и детских образовательных центрах нами были разработаны более ста примерных сценариев различных занятий с детьми с использованием робототехники, например: Сценарий занятия по экологическому воспитанию в старшей группе «Лес - большой дом»

Программное содержание: Расширить знания детей о лесе, о том, что он является домом для животных и растений. Закреплять культуру поведения в природе, бережное отношение к ней.

Материал для занятия: карточки с картинками леса и его обитателей, игра «С какого дерева листок», цветные карандаши и листы бумаги по количеству детей, робот Робот-няня.

Ход занятия

Воспитатель: Ребята, сегодня у нас в гостях робот Робот-няня. Въезжает Робот-няня

Робот-няня: Здравствуйте, ребята. Я была в гостях в таком волшебном месте. Столько увидела, услышала. Я вам загадаю загадку, и вы догадаетесь, где я была.

Богатырь стоит, богат

Угощает всех ребят.

Ваню – земляникой,

Таню – костяникой,

Машеньку – орешком,

Петю – сыроежкой,

Катеньку – малинкой,

Васю – хворостинкой.

Дети: Это лес.

Робот-няня: Дети, а почему лес называется домом? Кто живет в лесу?

Сейчас я буду загадывать загадки о тех, для кого лес является домом:

Я из крошки бочки вылез,

Корешки пустил и вырос,

Стал высок я и могуч,

Не боюсь ни гроз, ни туч.

Я кормлю свиней и белок,

Ничего, что плод мой мелок.

Дети: Это дуб.

Воспитатель: Дети, найдите картинку деревьев, о которых загадка.

Дети ищут и показывают картинку дуба.

Воспитатель:

Стоит девица,

Ой, нарядная:

Вся-то стройная,

Вся-то ладная.

Белый черным шит

Сарафан на ней.

Ветер к ней спешит,

Чешет кудри ей,

Зелена коса развивается,

В ярком солнышке купается.

Дети: Это береза. (*Ищут и показывают карточку с изображением березы*).

Воспитатель:

Что за дерево стоит –

Ветра нет, а лист дрожит?

Дети: Осина. (*Выкладывают карточку осины*).

Воспитатель:

С моего цветка берет

Пчелка самый вкусный мед.

А меня все ж обижают:

Шкуру тонкую сдирают.

Дети: Это липа. (*Выкладывают карточку липы*).

Робот-няня: У меня тоже есть загадки для вас, ребятки:

Что же это за девица

Не швея, не мастерица,

Ничего сама не шьет,

А в иголках круглый год?

Дети: это елка. (*Выкладывают карточку елки*).

Робот-няня:

Бусы красные висят,

Из кустов на нас глядят,

Очень любят бусы эти

Дети, птицы и медведи.

Дети: Малина.

Воспитатель: Ребята, в лесу, кроме деревьев, растут еще и цветы и трава. Кто знает загадки или стихи о лесных цветах?

1 Ребенок:

Росинка упала на нежный листок,

В ней солнцем сияет румяный восток.

Лесная фиалка впитала росу,

И нежность восхода, и леса красу.

Она источает волшебный нектар,

Лесов подмосковных божественный дар.

И шмель, пролетая, почувствовать рад

Прекрасной фиалки лесной аромат.

И чудо такое ни с чем не сравнить,

Его нужно просто беречь и любить.

2 Ребенок

Люблю ромашки луговые!

Они так нежны и просты!

Как вертолетики смешные,

Рассыпались на полверсты...

3 ребенок: А я загадаю загадку:

Цветет он майскою порой,

Его найдешь в тени лесной:

На стебельке, как бусы в ряд,

Цветы душистые висят.

Дети: Это ландыш.

Ребенок: Колокольчики

Звените, колокольчики, звените.

Вы музыкой своей плените всех.

Дарите свежесть, красоту дарите,

Пусть радует ваш серебристый смех.

Цветок души, залиvistый и звонкий,

Бывает белым, светло-голубым,

И яро-синим, как глаза ребенка,

И розовым, как нежный цвет зари.

Воспитатель выкладывает карточки с цветами на доски.

Воспитатель: Дети, а кто еще живет в лесу.

Дети: Животные.

Робот-няня:

Кто в лесу глухом живет?

Неуклюжий, косолапый,

Летом ест малину, мед,

А зимой сосет он лапу?

Дети: Медведь (*Дети показывают карточку с изображением медведя*).

Робот-няня:

Посмотрите-ка, какая – Вся горит, как золотая,

Ходит в шубке дорогой,

Хвост пушистый и большой.

Дети: Лиса. (*Дети показывают карточку с лисой и кладут ее в ряд у себя на столах*).

Робот-няня:

Что за зверь лесной

Встал как столбик под сосной

И стоит среди травы,

Уши больше головы?

Дети: Заяц. (*Дети показывают карточку с зайцем и кладут ее в ряд у себя на столах*).

Робот-няня:

Кто по елкам ловко скачет

И взлезает на дубы?

Кто в дупле орехи прячет,

Сушит на зиму грибы?

Дети: Белка. (*Дети показывают карточку с белкой и кладут ее в ряд у себя на столах*).

Воспитатель: Вот какой большой дом у нас получился, всем в нем места хватит. Ребята, так что же такое лес? (Ответы детей).

Физминутка

Мы с вами входим в лес.

Сколько здесь вокруг чудес! (*Посмотрели вправо, влево*).

Руки подняли и покачали –

Это деревья в лесу.

Руки согнули, кисти встряхнули –

Ветер сбивает росу.

В стороны руки, плавно помашем –

Это к нам птицы летят.

Как они тихо садятся,

Покажем – крылья сложили назад.

Наклонились и присели,

Заниматься тихо сели.

Воспитатель: Дети, у вас в мешочках лежат ветки от деревьев и отдельно листочки. Определите, с какого дерева ваши ветки, и приложите листок к нужной ветке.

Проверка задания.

Воспитатель: А теперь возьмите листок бумаги и карандаши и обведите листики простым карандашом, пусть ваши пальчики запомнят их форму, можете разукрасить их зеленым карандашом. Дети выполняют задание.

Воспитатель: Молодцы, все справились с заданием верно, отодвиньте свои мешочки на край стола.

- Ученые, которые изучают природу, пришли к выводу, что в природе все связано друг с другом (показать крепко сжатый кулак).

Например, медведь ест малину.

Робот-няня: А как связаны белка, елка и сосна?

Дети: Белка шишки разгрызает и разносит семена этих деревьев по лесу.

Воспитатель: Дети, у вас на столе картинки, выберите, по вашему мнению, те, которые связаны между собой, друг с другом, как звенья в цепи.

Дети выполняют задание.

Воспитатель: Верно, молодцы, всё в природе связано друг с другом, как звенья в цепи. *(Дети показывают цепочку).*

Физкультминутка

Станем мы деревьями *(Дети ставят ноги на ширине плеч, руки на пояс.)*

Сильными большими

Ноги – это корни,

Их расставим шире *(раздвигают ноги шире),*

Чтоб держали дерево *(сжатый кулак ставят над другим кулаком),*

Падать не давали,

Из глубин далеких *(наклоняются, складывают ладони чашечкой, разгибаются).*

Воду доставали.

Тело наше – ствол могучий

Он чуть-чуть качается *(покачиваются из стороны в сторону)*

И своей верхушкой острой *(складываем ладони шалашиком, острым концом вверх)*

В небо упирается *(поднимаем соединённые руки вверх)*

Наши руки – это ветви *(раскрывают ладони в поднятых руках),*

Крону вместе образуют *(смыкают пальцы над головой)*

В кроне им совсем не страшно *(качают головой),*

Когда ветры сильно дуют *(качают поднятыми руками)*

Пальцы - веточками будут *(шевелият пальцами обеих рук),*

Листья закрывают их *(прикрывают одну ладонь другой)*

Как придёт за летом осень *(поднимают вверх правую, затем левую руки),*

Разлетятся листья в миг *(разводят руки в стороны).*

Воспитатель: Лес – это дом для животных и растений, а в каждом доме есть свои правила. Сейчас я проверю, умеете ли вы вести себя в чужом доме, можно ли вас взять в лес.

Воспитатель показывает запрещающие знаки. *(Дети объясняют их значение).*

Робот-няня: Молодцы, ребята, все верно рассказали, с вами можно идти в лес.

Воспитатель включает аудиозапись голосов птиц

Робот-няня: Ой, ребята, что это? Чьи это голоса звучат?

Дети: Это птицы, они тоже живут в лесу.

Воспитатель: Каких лесных птиц вы знаете?

Дети: Синицы, дрозды, малиновки, трясогузка, соловей, сорока, дятел.

Воспитатель: Ребята, о чем мы с вами сегодня говорили?

Дети: О лесе.

Воспитатель: Что мы интересного узнали о лесе?

Дети: Что в нем живут цветы, деревья, животные, птицы.

Воспитатель: Почему лес надо беречь?

Дети: Много птиц, зверей останутся бездомными

Воспитатель: Лес – это наш друг, наше богатство, и дом для всей природы!

Робот-няня: Ребята, я тоже очень много узнала сегодня на занятии, и вы мне, ребята, в этом помогли, спасибо вам и до свидания.

Электронные образовательные ресурсы: системный подход

Виноградова Марина Викторовна, кандидат социологических наук, учитель истории МБОУ Гимназии № 9 г. Химки, e-mail: m.teacher@mail.ru

Руководителям и педагогам часто приходится встречаться с такими видами взаимосвязи, которые более всего влияют на объединение отдельных элементов в целостные системы. К ним относятся все целевые связи, ибо цель подчиняет себе функционирование всех частей системы. Т.И. Шамова

Образовательный процесс в средней школе нельзя не рассматривать как систему, где деятельность безусловно целесообразна. К применению электронных образовательных ресурсов так же необходимо подходить с точки зрения системного подхода. Их эпизодическое использование на открытых уроках не даст нужного результата. Электронные образовательные ресурсы могут дать учителю гораздо больше, чем баллы на аттестации или выход в финал на конкурсе. Они позволяют сформировать в школе комфортную образовательную среду необходимую для активной учебно-познавательной деятельности, саморазвития и готовности к непрерывному образованию.

Тот факт, что электронные ресурсы до сих пор используют эпизодически, связан с проблемами принятия инноваций. Разрыв с традицией, внедрение нового – всегда болезненный процесс. На первом этапе своего существования, инновация имеет отрицательный социальный эффект, отвергается, не признается большинством. [1] Этот этап образование уже миновало, однако, говорить о этапе зрелости пока рано. (Рисунок 1) Ситуацию осложняет традиционный консерватизм преподавательского состава, выражающийся в недоверии к инновационным методам. Подобная позиция имеет объективное основание: более или менее опытный учитель обладает большим набором зарекомендовавших себя методических средств, а инновация – это всегда высокая степень неопределенности и риска. Следовательно, для эффективного внедрения информационных ресурсов в преподавание недостаточно институционально оформить этот процесс, разработав новые ФГОС и профессиональные стандарты. Ключевым звеном, по мнению автора, является психологическое принятие нововведений профессиональным сообществом. Что бы это произошло необходимо:

Во-первых, определить место электронных образовательных ресурсов в той системе, которую, как неоднократно писала Татьяна Ивановна Шамова, представляет из себя учебное занятие. Важно так же связать инновационное методическое средство с другими привычными для учителя элементами.

Во-вторых, поставить перед преподавателем такую цель, ради которой он будет готов рисковать, применяя инновацию. «Цель, - вернемся к эпиграфу: - подчиняет себе функционирование всех частей системы». [2] Это та цель, которая позволит выбрать из всего многообразия нужный ресурс и добиться эффекта от его применения. У автора такой целью стало формирование комфортной образовательной среды. Очевидно, что правильно организованная окружающая среда не только способствует усилению мотивации учебной деятельности. Она - необходимое условие, образова-

тельной активности, которую ожидают от школьника авторы новых федеральных стандартов, хочет видеть любой учитель, родитель и, естественно, администрация учебного заведения. Под комфортностью образовательной среды автор понимает психофизиологическое состояние ученика в школе, которое возникает при условии удовлетворения личностью своих ведущих потребностей, обусловленных возрастным развитием. О необходимости такой образовательной среды говорится в уже введенных в действие стандартах начальной школы. Применительно к средней школе это положение не менее актуально.



Рисунок 1 Жизненный цикл инновации (По Г.Е. Зборовскому)

Дело, очевидно, не в том, что современные ученики, растущие в окружении электронных гаджетов, будут скучать по ним на уроке. Применение новых образовательных средств позволяет лучше учитывать психофизиологические особенности личности. Общеизвестно, что по типу восприятия информации дети делятся на визуалов, познающих мир с помощью зрения, аудиалов, предпочитающих слуховое восприятие, кинестетиков, живущих движениями и эмоциями, и дискретов, предпочитающих логическое мышление. Даже те специалисты, которые не являются сторонниками данной концепции, не отрицают, что дети воспринимают информацию по-разному. Это разнообразие обеспечивают на уроке электронные ресурсы. Яркие образы, которые появляются на экране, анимированные карты и презентации, видеосюжеты с голосовым и музыкальным сопровождением ориентированы, прежде всего, на визуалов и аудиалов. Схемы, особенно в ресурсах по обществознанию, способны дать пищу для ума дискрета. Соединение современных образовательных комплексов с возможностями экрана интерактивной доски способно создать комфортную образовательную атмосферу для ребенка-кинестетика.

Подтверждением могут служить два примера: уроки отечественной и всеобщей истории в VII и IX классе. С темы «Смутное время» начинается изучение отечественной истории в VII классе. Перед учителем на уроке сидят двенадцатилетние подростки после летних или новогодних каникул. В этой ситуации преподаватель должен не только доступно рассказать семиклассникам об одном из сложнейших этапов российской истории, но и подтолкнуть их к размышлениям о значении этого периода для развития нашего государства, об уроках, которые оно преподносит.

В ходе двух уроков объяснения нового материала на интерактивной доске автор создает опорный конспект, выделяя из событий самое существенное и дополняя его зрительными образами из мультимедийной презентации. Ученики с большим удовольствием воспроизводят его в тетради. На последнем уроке опроса он становится основой интерактивной карты, созданной с помощью Конструктора исторических карт. [3] Очевидно, что электронная карта, похожая на компьютерную игру, рисование в тетради и на поверхности интерактивной доски делают среду комфортной для детей-кинестетиков.

Прямой выход в сеть интернет, который есть в кабинете автора, позволяет использовать на уроках Интернет-проект «Преодоление Смуты», в основе которого материалы из фондов Российского государственного архива древних актов - редкий пример, когда внешняя занимательность сочетается с подлинной научностью. С помощью активных гиперссылок на слайдах документы можно увеличить, разобрать отдельные слова, рассмотреть сургучные печати, «пролистать» страницы фолиантов, погружившись тем самым в атмосферу XVII века. Все это удовлетворяет потребности школьников-визуалов и дает себя почувствовать взрослым исследователем.

«В учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия. Но есть и преимущества, на которые должен опираться педагог. Одно из них – готовность подростка ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах». [4] Утверждение психологов можно дополнить: и в глазах сверстников, чье мнение порой важнее, чем оценка учителя. Очевидно, что комфортность образовательной среды достигается лишь при учете возрастных особенностей школьника. Возникновение у подростков чувства взрослости. коллективно-групповой характер деятельности: все это автор учитывает, предлагая семиклассникам для совместного анализа текст (почти неадаптированный!) исторических источников XVII века.

Таблица. Учебное занятие как система

Урок	Возрастная особенность	Учебная технология	Электронный образовательный ресурс как методическое средство	Результат
Смутное время. VII класс	Развитие чувства взрослости Общение – ведущая деятельность	Технология проблемного обучения Технология схемных и знаковых моделей В.Ф. Шаталова	«Интерактивные карты по истории. 1С: Конструктор исторических карт» Интернет-проект «Преодоление Смуты»	Формирование коммуникативной компетентности Формирование ИКТ – компетентности
Международные отношения в 20 – 30-ые годы XX века. IX класс	Развитие чувства взрослости Общение – ведущая деятельность	Технология проблемного обучения Технология схемных и знаковых моделей В.Ф. Шаталова	«Новейшая история зарубежных стран. 9 класс»	Развитие навыков работы с готовыми информационными объектами Формирование ИКТ – компетентности

Заинтересовать семиклассников дискуссией, увлечь историей начала XVII века можно, лишь создав вокруг комфортную образовательную среду, которая станет предпосылкой активной учебной деятельности. Интерактивный конструктор, опорный конспект и интернет-проект представляют из себя методические средства неразрывно связанные с проблемной технологией и технологией знаковых моделей В.Ф. Шаталова и учитывающие возрастные особенности семиклассников. (Таблица)

Примером системного подхода является урок «Международные отношения в 20-30-ые годы» в курсе всеобщей истории IX класса. Изучая данную тему, девятиклассник должен за 45 минут не только познакомиться с крайне сложным материалом, но и раскрыть значение понятий, сопоставить документы и, что самое сложное, высказать

собственные суждения. Не самая простая задача, учитывая нормативный кризис развития, характерный для этого возраста.

Решение проблемы так же кроется в системном и целесообразном использовании электронных образовательных ресурсов (в данном случае это комплекс «Новейшая история зарубежных стран. 9 класс») и учете возрастных особенностей, в силу которых подростковый возраст называют «трудным» и «критическим». [5] Важнейшая из них – это чувство взрослости, то есть стремление быть, казаться, считаться взрослым. При определенных условиях девятиклассник готов отвечать на вопросы повышенной сложности, формулировать и отстаивать свою точку зрения. Для этого необходимо:

Во-первых, обеспечить школьника информацией, представив ее в современной визуальной форме.

Во-вторых, работа должна носить коллективный характер. Успешные ответы девятиклассника на «взрослые» вопросы должны видеть те одноклассники, мнение которых для него не менее важно, чем оценка учителя.

Все вышесказанное позволяет рассматривать учебное занятие «Международные отношения в 20 – 30-ые годы» как систему. Ее элементы: возрастные особенности подростков-девятиклассников, педагогические технологии, электронный ресурс как методическое средство и результат, соответствующий новым образовательным стандартам. (Таблица 1) Как писала Татьяна Ивановна Шамова: «Для формирования системы принципиально важно не столько простое взаимодействие множества элементов, сколько их взаимодействие при получении интегрального или общего эффекта, результата, цели, ради которых и благодаря которым вовлекаемые элементы множества организуются в систему» [6]. Опыт автора показывает: цель формирования комфортной образовательной среды, а, следовательно, и усиления мотивации учебной деятельности, позволяет организовать элементы в единую систему учебного занятия и включить в эту систему электронные образовательные ресурсы.

Очевидно, что формирование комфортной среды – далеко не единственная цель, которую может поставить перед собой учитель, применяющий электронные ресурсы. Главное, не использовать их ситуативно и эпизодически. Например – только во время открытых уроков. Должный эффект может дать только регулярное применение, которое носит системный характер и опирается на знания общепедагогических технологий, возрастной психологии и физиологии.

1. Зборовский Г.Е. Общая социология. М.: - 2004. 135 с.
2. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М.: - 2002. 235 с.
3. Интерактивные карты по истории. 1С: Конструктор исторических карт \ 1С-Пабблишинг. М.: - 2011. 152 с.
4. Батюта М.Б., Князева Т.Н. Возрастная психология. М.: - 2013. 153 с.
5. Загладин Н. Новейшая история зарубежных стран. XX век: [Электронный ресурс] Доступ: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/zagl_novist/index.php

Использование аренды виртуализированных вычислительных ресурсов для реализации проектной деятельности образовательной организации

Заславский Алексей Андреевич, к.п.н, начальник отдела комплексного технического сопровождения «ИТ-Центр системы образования городского округа Химки», <http://himki-edu.ru>, Московская область, email: a.a.zasl@gmail.com

В современной образовательной организации любого направления (базовое школьное образование, СПО, ВПО и т.д.) особое место занимает внутренняя информационное пространство, основные элементы которой глобально делятся на аппаратные и программные. К аппаратным элементам относятся:

1. **Парк компьютерной техники:** компьютеры преподавателей; ученические компьютеры; компьютеры администрации; сервера;

2. **Парк периферийного оборудования:** МФУ (принтеры, копиры, факсы); проекторы; электронные доски; мобильные лаборатории (Архимед, физика/химия).

К программным элементам отнесем: сайт/портал образовательной организации; электронный дневник и электронный журнал; электронное и дистанционное обучение; электронные образовательные ресурсы (учебники, методические материалы, специальное ПО для 3D моделирования, рисования, автоматического проектирования, базы данных и т.д.).

В рамках Федеральных государственных стандартов третьего поколения (ФГОС) проектная деятельность занимает одно из ведущих мест в процессе обучения. Все проектные работы, как вид системно-деятельностного подхода, направлены на получение результатов – формирование личностных, предметных и метапредметных компетенций. С учетом стремительного роста количества информации, которое необходимо обработать обучающемуся, для получения положительных результатов стремительно растет и не всегда образовательной организации для удовлетворения информационных потребностей, может хватать собственной технической оснащенности. Особенно это касается направлений, связанных с необходимостью математической обработки массивов данных. К таким направлениям относится программирование, моделирование, обработка видео высокого и сверх высокого разрешения, а так же статистическая обработка данных. При обработке файлов большого объема или сложных моделей, обычная пользовательская рабочая станция может либо совсем не справляться с поставленной задачей, либо тратить на такую обработку колоссальное время. Таким образом, возникает необходимость привлечения сторонних ресурсов, для решения поставленных задач.

В качестве одного из вариантов решения такой задачи предложим использование вычислительных мощностей образовательной организации, при их наличии.

Первым аспектом, при таком подходе, является необходимость произвести расчет количества ресурсов, необходимых для предоставления в аренду в условиях реализации проекта. Требуется выяснить, сколько ресурсов потребляет сервер для решения ежедневных задач. Потом увеличить эти показатели в два (или хотя бы в полтора) раза. Таким образом, будут предусмотрены возможные нагрузки. Количество ресурсов, которое остается, является тем, что можем выделить для предоставления в аренду без потери производительности.

Вторым аспектом для предоставления ресурсов сервера в аренду является наличие специализированного программного обеспечения – виртуальных машин. Реализовать виртуальные машины на сервер можно двумя путями: 1) установить специальное программное обеспечение на серверную операционную систему; 2) использовать гипервизор. В обоих случаях будет предоставляться виртуальная машина для решения задач, связанных с расчетами, компиляцией или статистической обработки данных с последующим построением графиков.

Плюсами такого подхода будут являться: 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 эконо-

мня 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 даст 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 – при определенных настройках есть возможность получения доступа к виртуальной машине через сеть Интернет из любой точки земного шара; 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 (флешки или жесткие диски), а так же в облачные хранилища, при наличии необходимого объема свободного места.

Одной отрицательной стороной такого подхода является – наличие в образовательной организации технического специалиста, который будет обладать набором профессиональных компетенций, достаточным 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 сложные части проектных работ, связанных с вычислениями и моделированием.

Формирование здоровьесберегающей среды в дошкольной организации на основе применения компьютерных форм и методов обучения

Юзина Тамара Николаевна, к.п.н, доцент кафедры дошкольного образования ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления» г. Москва. E-mail: toamazuzina@mail.ru

Здоровьесберегающая среда выступает одним из важных условий, способствующих развитию и совершенствованию образования на современном этапе. В рассмотренных нами международных, государственных, региональных, муниципальных документах ее формирование относится к приоритетным направлениям политики страны на всех уровнях. Ясно, что сегодня необходимо государству изменить отношение к общеобразовательным учреждениям и рассматривать их не только как педагогическую, но и как социально-экологическую и здоровьесберегающую системы, тесно связанные друг с другом, решающие совместно задачи воспитания и образования подрастающего здорового поколения. Эти задачи определены в Конституции Российской Федерации, в Законе «Об образовании», Федеральном законе Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Основах законодательства Российской Федерации «Об охране здоровья граждан», а также в научно-исследовательских работах ученых, врачей, педагогов, психологов, социологов, рабо-

тающих в этой области. Поэтому формирование здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении приобретает на сегодня еще большую актуальность. Здоровьесберегающая среда понимается нами как комплексная программа, которая базируется на соответствующей социальной инфраструктуре определенного типа. Она включает в себя образовательные, воспитательные, медицинские, административно-управленческие и другие формы работы по обеспечению и сохранению здоровья подрастающего поколения в процессе воспитания и образования. А по основным медицинским направлениям осуществляется профилактика различных заболеваний, несчастных случаев, психических расстройств, ведется просветительская работа с участниками образовательного процесса. Практика работы дошкольных образовательных учреждений показывает, что главный ее принцип предполагает преодоление отчужденности педагогического коллектива, дошкольников и их родителей от образовательного процесса и развитие активного вовлечения всех в проектирование «здоровой атмосферы», позволяющей воспитывать здоровое поколение юных граждан России. Здоровьесберегающая среда – это здоровое психолого-педагогическое пространство в дошкольном образовательном учреждении. Это совокупность условий, организуемых администрацией школы, педагогическим коллективом при обязательном участии воспитанников и их родителей с целью обеспечения охраны и укрепления здоровья, создания оптимальных условий для профессиональной деятельности педагогов. Влагаемые этого пространства входит все то, с чем воспитанники соприкасаются в течение дня. Это их взаимоотношения с воспитателями и сверстниками. Это предметно-развивающая среда, воспитательно - образовательный процесс и деятельность во второй половине дня. Здоровьесберегающая среда воспитывает, обучает, формирует представление о здоровом мире в сознании ребенка и остается как основа культуры человека и общества в целом. Заболеваемость же детей автоматически становится лишь показателем грамотно построенной здоровьесберегающей среды. Для организации в дошкольном учреждении здоровьесберегающей среды необходимо выполнить следующие условия: внести дополнения и изменения в нормативную базу образовательного учреждения, закрепляющие права и обязанности каждого участника образовательного процесса по сохранению и укреплению здоровья; разработать учебно-методическое обеспечение, учитывающий здоровьесберегающий компонент; создать комплекс целевых программ, позволяющих повысить информированность детей, родителей и педагогов в сфере сохранения и укрепления здоровья; организовать дополнительную работу, направленную на формирование у детей потребностей в здоровом образе жизни; создать систему мониторинга здоровья и физического развития учащихся, исследование факторов риска заболеваемости; осуществить формирование основ физической культуры как фактора гармонического развития личности, применение способов укрепления физического здоровья учащихся в процессе обучения; осуществить формирование навыков здорового образа жизни; использовать в образовательном процессе здоровьесберегающих образовательных технологий; организовать качественное медицинское обслуживание; обеспечить рациональное и сбалансированное питание.

В начале каждого учебного года медиками и педагогами дошкольной организации составляется паспорт здоровья группы, анализируется уровень здоровья воспитанников и заполняется лист здоровья. Педагоги физической культуры с помощью тестирующих методик и данных медицинских обследований формируют группы здоровья дошкольников, планируют с ними дифференцированную работу с учетом их физических возможностей. Результаты отслеживаются в течение года, а в конце – снова мониторинг с целью выявления положительной динамики. Кроме того, мониторинг – это возможность педагога провести коррекцию своей профессиональной педагогической деятельности на основе полученных данных. Таким образом, если в дошкольном

образовательном учреждении комфортно всем, если созданные условия помогают эффективной организации воспитательно-образовательного процесса без ущерба для здоровья, если сохраняется и укрепляется здоровье детей не только физическое, но и эмоциональное, это значит, что педагогический коллектив на правильном пути, и все стоящие перед ним проблемы преодолимы. Если рассмотреть основные виды современных педагогических технологий, то можно сделать вывод, что большинство из них хорошо могут быть представлены на основе компьютерных форм и методов обучения. Так, например, проектная деятельность в дошкольной организации способствует развитию навыков самообразования, умений получать знания из различных источников, в том числе и Интернет. Данный вид деятельности способствует формированию коммуникативной культуры, развитию речи, позитивных психологических черт характера, навыков самообразования. Именно поэтому форма обучения с использованием компьютера или интерактивных средств обучения является не только одной из эффективных, но и здоровьесберегающих форм обучения. Для дошкольников самыми интересными являются интерактивные формы обучения, так как они дают возможность быстро осваивать дошкольную программу. Например: при изучении тем знакомства с окружающим миром, ребенок сам может стать участником образовательного процесса: управлять виртуальными образами, коллекционировать их общим призракам, группировать на интерактивном оборудовании. Управление фигурами можно осуществлять своими руками или пультом дистанционного управления. Дети с дошкольного возраста приучаются к таким понятиям, как объектно-ориентированный подход, виртуальный объект, перемещение виртуальных объектов и т.д. Приучаются к профилактическим мероприятиям на занятиях с интерактивным оборудованием: физкультминутка, гимнастика для глаз. Важно знать, что занятия с компьютерным или интерактивным оборудованием должны быть не чаще трех раз в неделю в наиболее продуктивные дни: вторник, среду или четверг, когда дети уже приобщились к занятиям и привыкли к режиму дошкольного учреждения. Таким образом, для формирования информационно-образовательной среды, обучения и развития дошкольников, необходимо создать такие организационно-педагогические условия, которые бы позволили использование различных форм обучения, в том числе и дистанционной. Это важно для развития ребенка, формирования его интеллекта, информационной культуры и правильного мышления. Педагог дошкольного отделения образовательной организации может в этом случае выступать еще и в роли тьютора, который помогает ребенку в освоении знаний, задает технологичность системы дистанционного обучения. Говоря о реформировании образования, о модернизации образовательных организаций, мы подразумеваем изменение образа педагога в глазах детей, родителей и коллег, который должен обладать такими качествами, как доброжелательность, понимание, оптимизм, организованность и активность, энергичность, умение заинтересовать знаниями, владение современными педагогическими технологиями и др. Современная эпоха характеризуется «информационным взрывом», непрерывным появлением новых профессий. Поэтому немаловажным фактором является формирование у педагогов правильного отношения к процессам глобализации, воспитанию информационной культуры, так как свои знания и опыт они несут своим воспитанникам будущим гражданам нашей страны, новым членам информационного мирового сообщества.

1. Дементьева А. Г. «Современные условия глобализации и роль транснациональных корпораций»// журнал «Инициативы XXI века» №1// Москва, 2010.

2. Зюзина Т.Н. «Организационно-педагогические условия использования дистанционного обучения в общеобразовательном учреждении» // дисс. исследование МПГУ// М, 2005.

Опыт применения электронных образовательных ресурсов (среда moodle) для преподавания дисциплин кафедры теоретической информатики и дискретной математики

Иванова Надежда Юрьевна, старший преподаватель кафедры ТИДМ ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва, email: nuy.ivanova@m.mpgu.edu

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс. Поэтому студенты педагогических ВУЗов должны быть готовы к использованию всего спектра ИКТ в будущей профессиональной деятельности.

В процессе преподавания курсов нашей кафедры мы стремимся научить студентов самостоятельно осваивать различное программное обеспечение с использованием специальной литературы и других справочных материалов. В современном обществе рынок программного обеспечения развивается быстрыми темпами — появляются новые программные продукты, совершенствуются существующие. В этих условиях для специалиста в любой области очень важно иметь навыки самостоятельного освоения нового программного обеспечения.

Навыки самостоятельной работы, получаемые в процессе обучения в ВУЗе, являются фундаментом для дальнейшего непрерывного образования. Для поддержки курсов используется свободно распространяемая среда Moodle. Moodle – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда – может быть использована как для организации дистанционного обучения, так и для поддержки очного обучения. В нашем случае, эта среда используется для поддержки очного обучения и организации самостоятельной работы студентов.

Созданный в нашем университете Портал дистанционной поддержки образовательного процесса позволяет организовать работу студентов с электронными учебными материалами, а также проводить как текущий, так и итоговый контроль работы студентов.

Наиболее активно электронные образовательные ресурсы используются в курсах «Системное и прикладное программное обеспечение», «Информационные системы», «Компьютерные сети, интернет и мультимедиа-технологии», а также некоторых дисциплинах по выбору.

Электронные учебные материалы этих курсов, доступ к которым студенты получают на Портале, содержат как теоретический материал, так и практические задания. Они могут быть представлены в виде гипертекста или обычного текстового документа (например, pdf-файла). Обычно, курс разделяется на несколько тем (модулей), в каждой из которых содержится некоторый набор элементов курса. Наиболее удобен для представления содержания курса элемент «Лекция» (Занятие), который позволяет расположить материал не только линейно, но и в виде древовидной структуры, задать различные траектории движения студента, контролировать понимание с помощью вопросов. Кроме того, Лекцию можно оценивать и оценки сохраняются в Журнале оценок. Элемент курса «Задание» позволяет студентам прикрепить для проверки один или несколько файлов, содержащих результат работы студента. Преподаватель может оценить выполнение задания (по выбранной шкале) и оставить отзыв о работе.

Еще одним часто используемым элементом курса является Тест, который может включать в себя вопросы различных типов: на выбор (с одним или несколькими ответами), на соответствие, с кратким ответом и т.д. В настройках теста можно задать ряд параметров: количество попыток, время, порядок расположения вопросов и ответов, наличие подсказок и т.д. Тесты могут быть использованы и для самопроверки студентов и для промежуточного и итогового контроля.

Кроме перечисленных элементов курс может содержать: семинары, форумы, чаты,

wiki. При этом, большинство элементов курса могут быть оцениваемыми, все оценки собираются в единый журнал. Система учета позволяет получать информацию об активности каждого слушателя. Интеграция с почтой позволяет отправлять по e-mail копии сообщений в форумах, отзывы и комментарии преподавателей, и другую учебную информацию.

Обычно при работе с электронным образовательным ресурсом студенты используют два окна — в одном открываются учебные материалы, в другом — изучаемая программа. Переключаясь между окнами, студенты осваивают необходимый материал и выполняют задания. Преподаватель в таком случае выступает в роли консультанта, отвечает на вопросы студентов.

Преимущества использования электронных учебных материалов: Каждый студент может работать в индивидуальном темпе. Совершенствуются навыки самостоятельной работы. Студент может заниматься дополнительно дома по сети Интернет, используя учебный сайт. Преподаватель имеет возможность контроля скорости и качества усвоения материалов. Наличие дополнительного материала позволяет успевающим студентам расширить рамки курса. Возможность организовать самостоятельную творческую работу студентов.

Трудности, которые возникают при использовании электронных учебных материалов, связаны прежде всего с тем, что часть студентов не готова к самостоятельной работе с литературой вообще и электронными справочными материалами, в частности. Такие студенты требуют большего внимания со стороны преподавателя, но обычно к середине курса они осваиваются с новым стилем обучения.

Подводя итоги можно сказать, что среда Moodle имеет большие перспективы применения в учебном процессе и благодаря своей гибкости и широким возможностям может применяться для преподавания самых различных дисциплин.

Роль электронных образовательных ресурсов в формировании эффективной системы смешанного обучения студентов

Ломоносова Наталья Владимировна, Инженер центра новых технологий в образовании (ЦНТО : Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»), ассистент кафедры Экономической теории, email: natvl@list.ru

Реализация основных положений Болонской декларации в системе высшего образования РФ обуславливает постепенную трансформацию целого ряда факторов, касающихся данной сферы. В условиях достижения основных целей, направленных на формирование поэтапной системы обучения и обеспечение мобильности участников образовательного процесса, центральным критерием является повышение качества подготовки выпускников. В свою очередь, качественное улучшение образовательного процесса происходит при помощи нелинейной схемы обучения; бально-рейтинговой, модульной и кредитной систем, а так же ориентации на компетентностный подход в обучении.

Основным элементом, сдерживающим компетентностный подход к образованию, является приверженность общества к традиционным методам обучения, которые, все больше конкурируют с дистанционной системой образования. На современном рынке образовательных услуг огромное значение приобретает использование смешанной системы обучения, при которой используются как элементы традиционного подхода, реализуемые через личный контакт преподавателя со студентом, так и дистанционная форма самостоятельной работы обучающегося.

При смешанной системе обучения, необходимым является внедрение в процесс формирования компетенций студентов информационно-коммуникационных техноло-

гий. В данном случае к образовательным ИКТ-технологиям относят: технологии предоставления учебной информации (учебники, пособия, мультимедийные образовательные ресурсы, виртуальные лабораторные практикумы, интерактивные тренажеры, системы компьютерного тестирования); технологии доступа к сетевым и локальным электронным образовательным ресурсам (ЭОР); технологии организации педагогического взаимодействия (осуществление диалога, подразумевающего «обратную связь») [1]. Для того, чтобы сочетание ИКТ-технологий и традиционных способов подачи материала было действительно эффективным, необходимо выполнять ряд условий: Обеспечение оптимального и разумного баланса объемов аудиторной и самостоятельной дистанционной работы. Правильная (с точки зрения методических основ) организация работы студента в аудитории и вне ее (в т.ч. самостоятельная подготовка). Максимальная трансформация самостоятельной работы в творческий процесс и обеспечение студентов необходимыми учебно-методическими материалами

В борьбе за повышение качества высшего образования смешанная модель обучения приобретает особо важное значение, и сочетание традиционной формы обучения с электронной становится ядром проблемного поля улучшения компетенций выпускников (рисунок 1).



Рисунок 1 – Комплексное проблемное поле

Ведение смешанного обучения в условиях высшего образования, при использовании электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) имеет ряд преимуществ: развивает навыки самостоятельной подготовки и самоконтроля; стимулирует активное обучение посредством интерактивности, выработку навыков самообучения и поиска информации, развивает ответственность; упрощает процесс обучения при помощи наглядности и мультимедийности (аудио- и видео лекции, анимации и пр.); позволяет добиться установления определенной последовательности и логики подачи материалов (единая методика «от простого – к сложному») в рамках индивидуальной образовательной траектории; позволяет варьировать временные рамки обучения; обеспечивает автоматизированное регулирование бально-рейтинговой системы оценки знаний и упрощает контрольно-оценочную деятельность преподавателя; оптимизирует работу ппс, устраняет лишние трудозатраты; позволяет студенту выбирать (а преподавателю – корректировать и дополнять) перечень необходимых учебных материалов по мере трансформации учебного курса; минимизирует ошибки оценивания компетенций студента, вызванные «человеческим фактором»; учитывает индивидуальные особенности восприятия и переработки информации конкретным человеком; позволяет овладевать новыми знаниями в процессе самостоятельной работы, а во время аудиторных занятий практиковаться в новых умениях и навыках; уравнивает базовые и фоновые знания группы студентов и устраняет дифференциацию в группе.

Исходя из концепции компетентностного подхода в образовании и очевидных преимуществ смешанного обучения, использование ЭУМК 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. На рисунке 2 показана структура ЭУМК, реализуемого на базе института Экономики и управления промышленными предприятиями НИТУ «МИСиС» [2]. Технология доступа к данному ресурсу заключается в систематическом управлении обучением студентов при помощи глобальной сети Интернет и соответствует государственным стандартам в области ЭОР [3].

Каждый из представленных блоков охватывает весь перечень задач, касающихся целей системы учебного, методического и организационного комплекса по формированию ключевых компетенций студента. Выделенные на рисунке 2 компоненты, являются основами построения индивидуальной образовательной траектории учащегося. Траектория представляет собой последовательность подачи учебных материалов и контрольных мероприятий с указанием сроков, минимального времени изучения теоретического материала и комплекса тестовых материалов для самостоятельной работы. «Либеральный» или «жесткий» формат такой траектории позволяет повысить эффективность самостоятельной подготовки студента. Первый из них предоставляет практически полную свободу в планировании своего внеаудиторного времени. При «жестком» подходе, используемом в НИТУ «МИСиС», предусмотрено указание определенной и четкой последовательности модулей, включающих в себя порционное изучение теоретического материала, а так же фиксированное по времени выполнение практических задач и проверочных тестов. Такое комбинирование аудиторной работы и дистанционной подготовки обучающихся обеспечивает успешную реализацию основных характеристик самостоятельной работы студента (СРС):

- Психологические условия СРС: комфортная внеаудиторная атмосфера работы с веб-ресурсами; исключение фактора субъективности оценки знаний; формирование логического и аналитического мышления; адаптация в информационном пространстве; индивидуальное планирование времени.

- Индивидуализация СРС: деление упражнений и задач на обязательную и вариативную часть; исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов.

- Разграничение понятий «самообразование» и «СРС»: учение студента - это не самообразование индивида по собственному произволу, а систематическая, управляемая преподавателем деятельность студента.

- Оптимизация внеаудиторной нагрузки студента: согласно ФГОС от образовательного учреждения высшего образования требуется обеспечить и организовать до 27 академических часов самостоятельной работы студента в неделю, и при помощи внедрения элементов дистанционного сопровождения процесса это удастся реализовать. Этот же пункт подразумевает непрерывный мониторинг трудозатрат СРС по средствам анализа статистических сведений ЭОР.

Наличие высококачественных электронных образовательных ресурсов является необходимым составным элементом функционирования образовательной ИКТ-среды. Кроме того, стоит обращать внимание на корректность доступа к электронным образовательным ресурсам и контроль самостоятельности выполнения перечня необходимых заданий. Для того, чтобы убедиться в самостоятельности выполнения домашних дистанционных заданий и исключить влияние на результаты тестирований третьих лиц, в системе не только фиксируются ip-адреса студентов, но и используется проце-

дура подтверждающих аудиторных тестов, проводимых в присутствии преподавателя во время практических занятий.

Вообще говоря, рассматриваемая тестовая система контроля подразумевает ряд преимуществ и недостатков, показанных в таблице.

Таблица. SWOT-анализ

Сильные стороны (S)	Слабые стороны (W)
<ul style="list-style-type: none"> – строгая индивидуализацию контроля личной учебной деятельности студента; – простота сочетания с традиционной формой обучения; – объективность тестового контроля, исключая субъективные личностные суждения об уровне компетенций; – единство требований, предъявляемых к испытуемым; – дифференцированность шкалы бально-рейтинговой системы; – программные преимущества, обусловленные вариативностью системы и возможностью включения в информационную оболочку дополнительных модулей 	<ul style="list-style-type: none"> – оценка знаний и недостаточная оценка умений; – невозможность оценить логику испытуемого и ход его рассуждений; – несопоставимость весового коэффициента задания с его реальной сложностью; – проблематичность развития навыков устной и письменной речи; – недостаточные ИКТ-компетенции преподавателей высшей школы; – инвестиционно-экономические проблемы, связанные с кадровым обеспечением административного функционирования ИКТ-системы
Возможности (O)	Угрозы (T)
<ul style="list-style-type: none"> – возможность систематического контроля на всех этапах обучения; – обеспечение эффективной проверки интеллектуальных и практических умений студента; – стимулирование непрерывной самостоятельной работы студента 	<ul style="list-style-type: none"> – вероятность «угадывания» верного ответа из множества предложенных вариантов; – повтор вопросов при многократном прохождении одного и того же задания; – отсутствие самостоятельности выполнения заданий

Большинство из перечисленных недостатков возможно исключить из списка. Например, вероятность «угадывания» правильного варианта ответа, сводится к ничтожной, если максимизировать выборку задаваемых вопросов, либо сделать большинство заданий с обязательным указанием нескольких вариантов ответа. Кроме таких методов, могут быть применены другие формы вопросов, принципиально исключающие случайность правильного ответа: начиная от задач, где требуется самостоятельно вписать в указанную ячейку числовое или буквенное значение, вплоть до сложных задач с диапазонами изменений параметров и алгоритмом расчёта. Кроме того, вопросы для тестов могут содержать таблицы, рисунки, формулы и даже видеоролики. Для нормализации весовых коэффициентов тестовых вопросов используется формула расчета, основанная на статистике предшествующих ответов: чем больше правильных ответов на вопросы данного типа, тем ниже коэффициент. Система имеет возможность отследить те задачи, правильных ответов на которые студент не знает и позволяет попытаться повторно на них ответить, ликвидируя таким способом пробелы в знаниях.

Однако, прохождение студентами тестовых заданий, в том числе и в формате индивидуальной траектории, лабораторных работ и тренажеров является лишь одним из многих составных элементов бально-рейтинговой системы оценки знаний. Немало-

важным фактором подсчета итогового уровня студента служит ведение электронного журнала, благодаря которому оценки, полученные на практических занятиях, контрольных мероприятиях а так же посещаемость семинаров и лекций оказывают влияние на успеваемость обучающегося. Комплексное влияние многочисленных факторов, выражается в итоговом рейтинге студентов, который преподаватель, методист, или сотрудник администрации может просматривать в виде общей или детализованной статистики, в наглядной форме в графическом виде. Текущие сводки рейтингов студентов по всем предметам, могут выявить тех обучающихся, которые по различным причинам не приступили к занятиям. А тот факт, что информация о степени и качестве усвоения изученного материала доступен для просмотра всем, в том числе самим студентам и их родителям, позволяет принимать незамедлительные меры для решения проблем. Очевидно, что в данном случае реализуется процедура самоконтроля.

Таким образом, компетентностно-ориентированное образование предполагает трансформацию традиционного подхода, основанного на репродуктивной модели, в направлении активных и интерактивных технологий обучения. И, если в первом случае центральной фигурой является преподаватель, передающий свои знания, то во втором – самостоятельный студент, формирующий свои компетенции под руководством наставника [1]. Совершенствование системы самостоятельной внутрисеместровой работы студентов представляет собой чрезвычайно актуальную задачу, реализуемую в процессе постоянного улучшения профессиональных компетенций выпускников и уровня приобретаемых ими знаний.

1. Запорожко Е.В., Дырина Е.В., Кирьякова А.В. Информационно-коммуникационные технологии в компетентностно-ориентированном образовании. Учебно-методическое пособие. – Оренбург: ОО ИПК «Университет», 2012. – 227 с.

2. Центр новых технологий в образовании. Система дистанционного обучения. [Электронный ресурс: <http://www.econom.misis.ru>]

3. ГОСТ Р 53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. – Москва.: Стандартинформ, 2011.

Особенности и методы использования электронных образовательных ресурсов при обучении студентов в фортепианном классе педагогических ВУЗов

Кутепова Елена Валерьевна, аспирантка 2 курса МПГУ, специальность «Музыкальный руководитель», направление подготовки «Дошкольное отделение», г. Москва, email: lena-music@yandex.ru

В течение почти ста лет психологи значительную часть своих научных усилий тратили на то, чтобы понять процесс обучения. При этом исследовались, главным образом, факторы, влияющие на быстроту усвоения и утрату полученных знаний. В результате этих усилий был установлен ряд важных особенностей, которые могут быть использованы для построения схем обучения.

Особенности обучения имеют прямое отношение к разработке электронных пособий и учебников. Обучение является более эффективным, если формы приобретения знаний и навыков подразумевают не узнавание правильных ответов, а их самостоятельное нахождение. Обучение протекает быстрее, если учащийся сразу же после ответа узнает, допустил ли он ошибку, или же ответил правильно. В настоящее время учащиеся часто вынуждены ждать результатов своего ответа. Обучение идет быстрее, если программа по предмету построена по принципу последовательного усложнения материала. Занятия следует начинать с самых простых заданий, для выполнения которых учащийся уже владеет необходимыми навыками и знаниями. Уровень сложности повышается до тех пор, пока не будет достигнута желательная степень опытности и умения.

Процесс обучения следует организовывать так, чтобы каждый ученик мог проходить программу соответственно своим индивидуальным способностям. По ряду причин одни усваивают материал быстрее других, поэтому обучение тех и других в одной группе затруднительно.

Решением вышеперечисленных проблем в совокупности может быть использование электронных образовательных ресурсов. В настоящее время уже ведется работа в области создания базы таких ресурсов, предназначенной не для замены учителя в классной аудитории, а для облегчения труда преподавателя, освободив его от ряда рутинных функций. Тем самым учитель получает больше возможностей для выполнения задач, с которыми не сможет справиться никакая машина.

Для реализации большинства вышеизложенных особенностей обучения в автоматизированной обучающей системе просто необходима четкая структуризация учебного материала. Во многих случаях разработчику определенного электронного пособия требуется представить его структуру не только в общем виде, с точностью до уроков, но и более конкретно, с детализацией до более мелких структур. Такими структурами могут быть наглядный материал, текст, методическая последовательность изложения материала и др. Это позволит вовремя разглядеть недоработки, неполноту материала, отсутствие каких-либо промежуточных элементов, необходимых для логической связи.

Построенное подобным образом электронное обучающее пособие в зависимости от уровня знаний компьютера учителем позволит запускать любую из имеющихся презентаций, а самому в это время контролировать усвоение знаний, вырабатывать рекомендации по изменению плана учебного процесса. Все это в целом позволит усовершенствовать цикл обучения, уменьшить количество времени, необходимого для изучения нового материала, а так же устранить пробелы в знаниях учащихся.

Технологии мультимедиа активно развиваются и завоевывают образовательное пространство. Для того, чтобы обеспечить максимальный эффект обучения, необходимо учебную информацию представлять в различных формах. Этому способствует использование разнообразных мультимедиа приложений.

Поскольку мультимедиа - это объединение нескольких средств представления информации в одной системе, то такое объединение позволяет обеспечить качественно новый уровень восприятия информации: обучающийся не просто пассивно созерцает, а активно участвует в происходящем. Программы с использованием средств мультимедиа многомодульны, т.е. они одновременно воздействуют на несколько органов чувств и поэтому вызывают повышенный интерес и внимание у аудитории.

Учебный процесс в классе фортепиано поставлен так, что он направлен на развитие любви к музыке, расширение музыкального кругозора и формирование музыкально-исполнительских навыков ученика. Благодаря тому, что сам инструмент и приемы игры на нем за последние сто с лишним лет не претерпели особых изменений, обучение игре на фортепиано дело довольно «консервативное». Оно на протяжении многих десятилетий остается индивидуальным, опираясь на своеобразные доверительные отношения между учителем и учеником. И вполне очевидно, что основным показателем педагогического мастерства является грамотно подобранный репертуар, который познакомит ученика – пианиста с музыкой разных эпох, стилей, пробудит интерес к исполнению, тем самым и будут выполнены задачи обучения.

Современный педагогический фортепианный репертуар поистине необозрим, он включает в себя разнообразную музыку от добаховских времен до наших дней и постоянно обновляется. Основные источники его пополнения это сочинения современных композиторов, новые публикации произведений старинных мастеров и переложения специально для ансамблевого исполнения. Как приобщить ученика - пианиста к этому богатству? Как пробудить в нем желание овладеть сокровищами

фортепианной литературы? На наш взгляд к поиску ответов на эти вопросы необходимо подойти с инновационных позиций.

Инновации в музыкальном образовании - это особая проблема. Инновационный подход в обучении игре на музыкальном инструменте, скорее всего, связан с вопросом - «как учить?». Различные виды музицирования можно отнести к инновационным методам всестороннего развития ученика-пианиста. Такая деятельность в силу своего видового и репертуарного многообразия позволяет развить весь комплекс способностей ребенка, дает возможность ознакомления не только с музыкальной, но и общекультурной, исторической культурой. Приток новых впечатлений и переживаний «будит» эмоциональную отзывчивость, накопление ярких слуховых впечатлений развивает художественное воображение и умение анализировать исполняемое. Еще один из инновационных методов - активное преобразование авторского текста - когда ученикам предлагается разложить авторский двуручный текст на трех - четырехручный вариант, внести изменения в динамику (приемы «эхо», дублирование голосов и др.), использовать элементы ролевых игр. На этом фоне происходит развитие музыкального интеллекта. Тем самым занятия музицированием способствуют не только расширению репертуара, накоплению музыкально-исторических и музыкально-теоретических знаний, но и качественно улучшает музыкальное мышление. И это наиболее перспективный путь общего музыкального развития учащихся. В настоящее время именно активность и самостоятельность мышления учащихся особенно актуальны в связи с задачей интенсификации обучения и усиления его развивающей функции.

Самостоятельность мышления - залог стабильного развития интеллекта: обращение к большему количеству произведений (расширение репертуара); ускорение темпов прохождения репертуара (эскизность); расширение общетеоретического и музыкально-исторического кругозора (обогащение сознания и интеллекта).

Основываясь на этих принципах, обучение музыкальному исполнительству будет по-настоящему инновационным и развивающим. «Азбука» фортепианного исполнения - синхронность, баланс, согласованность в приемах звукоизвлечения, общность ритмического пульса и т.д. Эти понятия незыблемы, в них необходимо сохранение богатых российских музыкальных и педагогических традиций. Стабильность занятий в классе фортепиано способствует выполнению следующих задач: освоение высокохудожественного, постоянно обновляющегося, репертуара; приобретение профессиональных навыков, развитие самостоятельности.

Немаловажное значение так же имеет хорошо продуманный конкретный репертуар, который, прежде всего, опирается на образовательную программу по классу фортепиано и, естественно, на опыт самого педагога, который изучает этот репертуар в течение всей своей творческой жизни. И дело не в том, чтобы «объять необъятное», а чтобы определить образцы, на которых можно развивать профессионализм, музыкальную культуру и заинтересованное, творческое отношение к музыке. С помощью репертуара педагог может научить чтению с листа, сочинению, импровизации, умению аккомпанировать и играть в ансамбле. Поэтому репертуар для учащихся должен складываться из произведений различных эпох и стилей, способствовать интенсивному музыкальному и техническому развитию.

Инновационные технологии в музыкальном образовании.

1. Создание законченного эстетического продукта - не самоцель: ценен поисково-познавательный характер детского творчества, трансформирующий процесс развития музыкального восприятия и мышления детей в аналитическом направлении.

2. Наилучший стимул обучения: пример учителя, создающего музыку на глазах своих учеников и вовлекающего их в это действие.

3. Задача: изначально привить ребенку интерес к творчеству, т.е. элементы импровизации должны присутствовать с самого первого урока в любом виде деятельности (в работе над ритмом, интонированием, исполнением и т.п.)

4. Обязателен подготовительный этап: формирование музыкально - теоретических знаний, приобретение некоторого слухового опыта и определенных навыков игры на фортепиано, главная цель которого учиться мыслить образами.

5. Подача теоретического материала: материал дается в полном объеме, блоками, не дробится, обязательно в сравнении.

6. Практическое закрепление: все усваиваемые музыкально - теоретические понятия получают практическое закрепление в простых, доступных, предельно конкретизируемых формах творческой деятельности, т.е. задания должны быть несложными, чтобы доставлять ребенку радость и удовлетворение.

7. Параллельное развитие всех видов слуха (мелодического, ритмического, ладового, гармонического и т.п.) на основе гармонии, которая является фундаментом музыки.

8. Материал выстраивается исходя из основных методических принципов: от простого к сложному; от общего к частному. Например, изучая способы развития музыкального материала нужно построить сначала целостную картину всех способов, а затем взять какой-либо один способ и дать массу разных вариантов в пределах данного, отдельно взятого способа развития музыкального материала, скажем, гармонической фигурации; многократное повторение всего пройденного материала - с различными дополнениями, т.е. помнить и держать в хорошей форме все, что было; используется принцип наглядности (процесс сочинения на глазах учащихся); знать - понимать - слышать - исполнять - пользоваться; поисковый метод: в процессе творческих упражнений дети сами приходят к выводам о повторности музыкальных построений, о единстве интонаций и ритма, об использовании секвенций в качестве строительного материала и только потом начинается следующий этап - жанровая импровизация и сочинение по алгоритму. Под руководством педагога дети выделяют перечень основных параметров импровизационных моделей и создают опорные схемы - модели основных жанров, а также выделяют основные этапы сочинения - создается алгоритм сочинения. Далее идет работа над целостным произведением в форме периода (простой 2-х и 3-х частной форме, вариаций).

9. Создание «музыкальной копилки»: для обогащения мелодии, гармонии, фактуры создается банк данных («копилка») различных звуковых эффектов, интересных мелодических, гармонических, ритмических, фактурных оборотов на основе анализа произведений, исполняемых на уроке фортепиано. Таким образом, создается музыкальный словарь юного творца - как база для формирования мелодического, гармонического, фактурного языка ученика.

10. Необходима интеграция фортепиано и сольфеджио: работа над фактурой происходит на уроках фортепиано, поэтому предмет сольфеджио рассматривается в комплексе с предметом фортепиано. Результат лучше, когда преподаватель сольфеджио и фортепиано один и тот же.

11. Дети всегда принимают активное участие в обсуждении творческих работ своих одноклассников, высказывая и аргументируя свою точку зрения, что также способствует развитию аналитической направленности мышления учащихся.

В результате сравнительно-сопоставительного анализа особенностей взаимодействия традиций и инноваций на разных этапах развития отечественного музыкального образования в исследовании установлено, что доминирование традиций в музыкальном образовании было обусловлено экстенсивным характером взаимодействия нового и традиционного и преобладанием в общественном развитии стабилизирующей функции традиции. Такой тип взаимодействия традиций и инноваций был характерен

для отечественного музыкального образования на стадии его самоопределения - на протяжении XI - первой половины XVII веков.

Инфографика в резюме образовательной организации как прием эффективно-го использования маркетинговых коммуникаций

Заславская Наталья Александровна, магистрант кафедры информатизации образования ИМИЕН ГБОУ ВПО МГПУ, г. Москва, email: natali.zaslavskaya@gmail.com

В настоящее время все больше технологий сферы бизнеса переносят и используют в образовательных организациях. Маркетинговые коммуникации, вебинары, инфографика – только некоторые разделы сферы бизнеса, находящие свое применение в сфере образования. В свете перехода образовательных организаций на новые формы финансирования, использование современных бизнес-технологий во всех направлениях деятельности образовательной организации является сильным конкурентно-способным преимуществом.

В сфере бизнеса эффективным приемом работы с клиентами является применение маркетинговых коммуникаций. В нашей статье рассмотрим использование инфографики в качестве реализации таких направлений маркетинговых коммуникаций, как реклама и брендинг. [3]

После анализа тематических источников литературы [1,2,5] выделим следующие основные определения. Маркетинговые коммуникации – совокупность технологии продвижения услуг. [1,2] Инфографика представляет собой графическую декомпозицию свойств объекта, предмета, процесса или явления и связей между ними, т.е. графическое представление свойств объекта, предмета, процесса или явления и демонстрация связей между этими свойствами. [4] Для создания инфографики необходимо соблюдать правила ее проектирования [4], а так же учитывать целевую аудиторию, чтобы использовать знакомые и запоминающиеся графические образы для усиления эффекта восприятия информации.

Реклама является одним из основных каналов распространения информации об образовательной организации. Рекламные материалы выполненные в стиле образовательной организации способствуют запоминанию и лучшему их восприятию, а также укрепляют бренд образовательной организации и повышают его узнаваемость. С учетом вышеописанных условий целесообразно использование инфографики для краткого и емкого представления основной информации об образовательной организации.

Известно, что зачастую образовательную организацию выбирают не только сами ученики, но и их родители. Таким образом, использование инфографического резюме в рекламных мероприятиях также является сильным конкурентно-способным преимуществом.

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 отражать основную и актуальную информацию об образовательной организации. Для выбора оптимального вида представления информации об образовательной организации необходимо выяснить, какие основные типы данных нуждаются в представлении. Существует базовый набор сведений, которые представляют интерес для целевой аудитории и соответствует статье 29

Федерального закона №273 «Об образовании». С учетом особенностей принятого макета выделим шесть основных разделов информации: о директоре (ФИО, педагогический и управленческий стаж, звания и достижения; о территориальном расположении всех структур образовательной организации; о кадровом составе; о техническом оснащении образовательной организации; о достижениях образовательной организации за последние 10 лет; о дополнительных услугах (секции, кружки и пр.).

Использование инфографики в резюме образовательной организации является не только демонстрацией уровня владения современными информационными и телекоммуникационными технологиями, переходящими из сферы бизнеса в сферу образования, но и является универсальным средством представления ключевой информации об образовательной организации, которая может быть опубликована в качестве: раздаточного материала; части презентации образовательной организации (день открытых дверей, выставка, конкурс и т.п.); рекламы (интернет рассылка, внешняя реклама, реклама в средствах массовой информации); дополнительного содержательного наполнения сайта образовательной организации.

Использование инфографики в процессе представления образовательной организации существенно повышает ее наглядность, а так же выгодно преподносит ее преимущества.

1. Бобриков, О. Интегрированные коммуникационные кампании: онлайн-маркетинг / Маркетинговые коммуникации. – М., 2012. – №1. – С.21-28.

2. Голубкова, Е.Н. Маркетинговые коммуникации. / Маркетинг и менеджмент в России и за рубежом. – М.: «Фин-пресс», 2000. – 256 с.

3. Заславская Н.А. Повышение конкурентоспособности образовательных организаций с использованием маркетинговых коммуникаций / Н.А. Заславская // Учебные записки института социальных и гуманитарных знаний Выпуск №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.: Универсум, 2014. — С. 164–305.

4. Заславский А.А. Возможности инфографики как эффективного ресурса индивидуализации обучения / А.А. Заславский // Сборник материалов VI международной научно-практической конференции «ИНФО-Стратегия 2014. Общество. Государство. Образование.»: Сборник материалов конференции. – Самара. – 2014. – С.225-360

5. Шарков, Ф.И. Управление маркетинговыми коммуникациями (интегрированный подход). – М.: Академический Проект, Трикта, 2006. – 256 с.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования с использованием информационно-коммуникационных и сетевых технологий

Талалаева Елена Владимировна, магистр физико-математических наук, главный специалист администрации п. Мосрентген г. Москва. E-mail: zuzinalena@mail.ru

Зюзина Тамара Николаевна, к.п.н, доцент кафедры дошкольного образования ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления» г. Москва. E-mail: totamazina@mail.ru

Сегодня общество испытывает самые глубокие и стремительные перемены за всю свою историю. На смену прежнему стилю жизни, когда одного образования хватало на всю жизнь, приходит новый жизненный стандарт: «Образование для всех, образование через всю жизнь». Одним из показателей профессиональной компетентности педагога дошкольного образования является его способность к самообразованию, которое проявляется в неудовлетворенности, осознании несовершенства настоящего положения образовательного процесса и стремлении к росту, самосовершенствованию. Особенно актуальной проблема самообразования педагогов стала в условиях информационного общества, где доступ к информации, умение работать с ней явля-

ются ключевыми. Информационное общество характеризуется как общество знания, где особую роль играет процесс трансформации информации в знание. Поэтому современная система образования требует от педагога дошкольной организации постоянного совершенствования знаний. Знания можно получать разными способами. На сегодняшний день педагогам предлагается огромный спектр услуг повышения квалификации: в учебных заведениях – очное обучение, очно-заочное обучение, заочное обучение на курсах повышения квалификации, а также в виде проблемно – тематических семинаров и т.д. Не секрет, что большинство новых знаний и технологий утрачивает свою актуальность в среднем уже через пять лет. Поэтому большое значение для профессионализма педагога является такой способ повышения педагогического мастерства, как самообразование. Постоянное самообразование – вот тот определяющий актив жизни современного человека, который поможет не «отстать от поезда современности». Профессиональный же рост педагогов возможен только тогда, когда созданы в образовательном учреждении определенные условия. Среди мотивов можно выделить следующие: мотив успеха, преодоления профессиональных затруднений, мотив, направленный на улучшение материального благополучия, профессионального признания, карьерный мотив и др. Но при этом педагог должен так осуществлять деятельность по самообразованию, чтобы обеспечивать свой профессиональный рост. Для этого необходимо осуществлять следующие виды самостоятельной образовательной деятельности: Самообразовательную работу над научным рефератом по теме. Чтение методической, педагогической и предметной литературы. Обзор в Интернете информации по теме. Посещение семинаров, конференций, занятий коллег. Дискуссии, совещания, обмен опытом с коллегами. Систематическое прохождение курсов повышения квалификации. Проведение открытых занятий для анализа со стороны коллег. Изучение информационно-компьютерных технологий. Общение с коллегами в МДОУ, городе и в Интернет. Участие в дистанционных конкурсах в Интернет. Помещение своих разработок на сайтах в Интернет. Создание собственного сайта, блога.

Получение новой информации помогает нашим педагогам решать новые задачи. В современном дошкольном учреждении педагоги успешно познают новое, которое предусматривает расширение и углубление профессионально-методических знаний и умений, совершенствование уровня профессиональной подготовки. Самообразование невозможно без умения четко формулировать цель, конкретизировать проблему и фокусировать свое внимание на главных, значимых деталях, творчески переосмысливать процесс обучения и приобретаемые знания. Особое место в познании новых знаний занимает способность к рефлексивному осмыслению, выводам. Необходимо отметить, что наряду с глубокими знаниями в области педагогики и психологии педагоги дошкольного образования должны обязательно овладевать современными педагогическими технологиями, информационной культурой. Подготовка педагогов, обладающих высокой квалификацией и необходимой информационной культурой, готовых и способных применять информационно-коммуникационные технологии в процессе образования – это подготовка педагогических кадров нового поколения и формирование принципиально новой культуры педагогического труда. В настоящее время накоплен достаточно большой опыт подготовки учителей в области ИКТ, а педагогов дошкольных учреждений, постоянно использующих в педагогическом процессе ИКТ, пока еще очень мало. Поэтому в процессе педагогической деятельности, в плане самообразования является организация сетевого взаимодействия педагогов. Создание сетевых педагогических сообществ, как правило, инициируется методическими службами, поддерживаются ими. А участниками взаимодействия являются педагоги, учащиеся (воспитанники), родители и другие субъекты педагогического процесса. В настоящее время можно говорить о примерно двух десятках относительно успешных крупных и средних Интернет площадках являющихся, по

сути, уже сложившимися сетевыми педагогическими сообществами для педагогов дошкольного образования. Эти проекты весьма серьезно различаются по стилю и методам работы, по целевым установкам, иногда – по аудитории. Их можно разделить на несколько видов:

1. Сайты, обеспечивающие информационную поддержку, содержащие справочную информацию о проводимых конференциях, семинарах образовательного направления: <http://portfoliodou.ru> – портал работников образования Российской Федерации, <http://www.pedolimp.ru> – международная педагогическая олимпиада.

2. Сайты, посвященные олимпиадам и конкурсам для воспитанников, проводимым в сети: <http://ujp.ru> – «Южный полюс» международный детский творческий фестиваль, <http://iqcentrtraduga.ru> – интеллект-центр дистанционных технологий «Радуга», <http://www.znv.ru/> – международный фестиваль детского и юношеского творчества «Звезды нового века», <http://www.unikru.ru/> – Мир конкурсов Уникум, <http://www.nic-snail.ru/> – центр дополнительного образования Снейл.

3. Сайты дистанционного образования, позволяющие получать и оценивать знания, не выходя из дома: <http://vsewebinari.ru/> – вебинары, семинары, тренинги, конференции, мастер-классы в режиме он-лайн, <http://planeta.tspu.ru/> – «Педагогическая планета», сайт Томского государственного педагогического университета, <http://teacher.saripkro.ru> – кафедра информатизации образования.

4. Сайты для распространения культурной и образовательной информации: <http://festival.1september.ru> – фестиваль педагогических идей «Открытый урок», <http://ped-kopilka.ru> – учебно-методический кабинет, <http://sdo-journal.ru> – «Современное дошкольное образование» – журнал, <http://www.docme.ru>, <http://www.calameo.com> – бесплатный интернет-сервис для публикации, хранения и чтения документов различных форматов, <http://msbook.ru/> – «Мозаика-Синтез» – специализированное педагогическое издательство, одно из ведущих в области дошкольного воспитания и образования, <http://www.uchmag.ru> – фирменный интернет-магазин издательства «Учитель», один из крупнейших специализированных ресурсов учебно-методической литературы.

5. Образовательные порталы - большие по объему образовательной информации сайты, в которых совмещены разнообразные функции и типы образовательных сайтов: <http://moi-mummi.ru> – образовательный портал «Мой университет», <http://nsportal.ru> – социальная сеть работников образования, <http://www.o-detstve.ru/> – «О детстве» портал для детей, родителей и педагогов, <http://www.prodlenka.org> – дистанционный образовательный портал.

Опыт взаимодействия с вышеперечисленными сайтами позволил в целом повысить качество образовательной работы в дошкольной организации, быть в курсе событий мультимедиа технологий в образовании, изучать новинки электронных изданий. Также знакомиться с новостями образования, постоянно повышать профессиональное мастерство через участие в различных форумах: семинарах, конференциях, мастер-классах, в сетевых педагогических проектах, представить свой педагогический опыт в дистанционных конкурсах, работать экспертом на конкурсах для педагогов и воспитанников. Хотелось бы особо выделить тот факт, что в основе сетевого взаимодействия лежит проявление собственной инициативы (самообразование), чему научиться, какие проблемы обсуждать или найти собственный способ их решения. Также привлекающей стороной сетевого общения считается коллективная форма взаимодействия, которая становится залогом продуктивного обмена информацией, основой приобретения новых знаний, умений и опыта деятельности, на основе которых происходит дальнейшее раскрытие способностей и повышение квалификации воспитателя. Еще одним преимуществом сетевого взаимодействия является возможность зани-

маться в удобное время, в удобном месте, ориентировать деятельность на индивидуальные потребности участников. Молодому педагогу работа по самообразованию с использованием информационно-коммуникационных и сетевых технологий позволит не только пополнять и конкретизировать свои знания, а также осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе трудностей, позволит развивать потребность в постоянном пополнении педагогических знаний. А это и общение с коллегами, обмен опытом через Интернет, что в конечном итоге сформирует гибкость мышления, умение моделировать и прогнозировать воспитательно-образовательный процесс, раскроет творческий потенциал личности, что благотворно повлияет на формирование информационной культуры, профессиональный рост педагога XXI века.

1. Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров/Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Учебное пособие /М., Издательский центр «Академия», 1999—2005.

2. Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования/ Учебное пособие / М., Издательский центр «Академия», 2007.

3. Виноградова Н.А., Панкова Е.П. Образовательные проекты в детском саду./ Пособие для воспитателей./М., Айрис-пресс, 2008. – 208 с.

4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников./ Пособие для педагогов дошкольных учреждений./М., изд. Мозаика-синтез, 2008. – 112с.

5. Журавлева В.Н. Проектная деятельность старших дошкольников./ Волгоград/ изд-во «Учитель», 2009. - 202 с.

Мультимедийные образовательные ресурсы – из настоящего в будущее

Воронцов Григорий Григорьевич, учитель ГБОУ СОШ №1968, г.Москва, почта: uhbuhb1953@yandex.ru.

«Расскажи мне, и я забуду; покажи мне, и я запомню; дай мне попробовать, и я научусь» - древняя китайская поговорка.

Современные условия обучения зависят от условий жизни детей. Какие они? В чем заключается их сложность для ученика и для учителя? Кому в итоге сложнее - учителю или ученику? Обучение – это не «говорение» учителя и «слушание» учеников. Это должен быть интерактивный процесс обмена и усвоения знаний и умений, выстраиваемый учителем! При этом важно отметить следующие «отягчающие обстоятельства»: дети не научены делать усилие для осмысления получаемого знания; учителя не дают им времени для осуществления такого усилия на уроке; слабая мотивированность на учебу основной массы учащихся.

Каков «традиционный урок»? Учитель в основном говорит, а ученики в основном слушают и записывают. Слушают, но не **осмысливают** материал!

Можно выделить основные причины такой пассивности учащихся: они привыкли к высокой степени визуализации информации (интернет, различные гаджеты, телевидение) и не приучены уже с младшей школы воспринимать что-то «на слух» с последующим осмыслением; изменилась семья и взаимоотношение детей и взрослых в ней (основная масса детей не участвуют в обсуждении текущих семейных событий, не ходят в магазин по поручению родителей и т.д.); они редко считают, что учеба – это их «работа», поэтому учеба должна быть по крайней мере не скучной, динамичной, веселой, интерактивной, т.е. «когда захочется» учиться. Я попросил слабоуспевающих учеников анонимно ответить на вопрос – почему вы плохо учитесь? 80% учащихся ответили – не хотим! А вот чтобы ребенок захотел учиться, т.е. стать мотивированным к учебе – это зависит от поставленных перед ним целей, которые ему ставит в

первую очередь семья! Но учитель не знает, какие цели ставит учащемуся семья. Учитель об этих целях может только догадываться по отношению (и только по своему предмету) учащегося к учебе. Считается, что ученик стал думать быстрее, чем раньше (в этом легко можно убедиться – посмотрите, как они быстро стучат по клавиатуре компьютера), но писать он стал гораздо медленнее! Необходимость письменно излагать свои мысли «забирает слишком много ресурсов».

Таким образом, можно определить следующие причины **неизбежного** изменения подхода учителя к процессу обучения в информационном обществе:

1) изменились способы получения информации вне школы (очень высокая степень легко воспринимаемой визуальной информации);

2) время активного внимания и скорость восприятия информации у учащегося практически всегда субъективны;

3) в информационном пространстве постоянно растет объем внеучебной информации, которую учащийся считает для себя социально важной.

В связи с этим возникает необходимость реализации индивидуального подхода к процессу обучения. Это возможно при использовании мультимедийных технологий, позволяющих: реализовать индивидуальный подход в обучении [1]; увеличивает активность учащегося в образовательном процессе на уроке; увеличивает активность учащегося в образовательном процессе вне урока.

Но следует иметь в виду, что использование мультимедиа требует от учителя специальной подготовки материала для предъявления учащимся. В этом смысле хочется отметить, что очень хорошим помощником являются видеоуроки проекта «InternetUrok»: значительно повышается мотивация и вовлеченность в урок. Повышаются учебные показатели. Обычный урок разбиваю на части – классическую и с использованием мультимедиа. И когда во время урока происходит «смена» преподавателя, то у учащихся наступает некоторое эмоциональное оживление, а положительные эмоции повышают у детей уровень внимания и возбуждения, что улучшают их способности к восприятию, обработке и запоминанию информации. Кроме того, учащиеся видят некоторую другую «подачу» материала. Это позволяет мне давать комментарии к излагаемому материалу. А это очень важно – дети видят, что мы вместе изучаем материал, уточняем понятия и закономерности.

Я на родительских собраниях всегда говорю родителям: если ребенок пропустил урок или не понял материал, то у него есть возможность просмотреть соответствующий интернетурок (это занимает обычно не более 15 минут). Да, это не полноценный урок в школе («живое слово учителя» трудно заменить*). Но это снимает психологическую напряженность и у ученика, и у родителей по поводу пропущенного материала (спасибо за этот проект!).

Отступление*: учитель - это не «урокодатель»; понятие «живое слово учителя» подразумевает, что учащийся может поднять руку, задать учителю вопрос и **сразу** получить ответ или совет; именно «живое слово учителя» ориентировано на индивидуальность конкретного учащегося, на индивидуальность конкретного класса, даже на школьную жизнь (обеспечение и учет степени социализации учащихся); именно учитель в большой степени формирует у учащегося мотивированность к изучению предмета; не секрет, что на каждом уроке учитель, как актер, играет свою роль каждый раз по-новому! Настоящий учитель обладает способностью сочувствия с учеником, которая позволяет правильно понять ход его мысли и причины затруднений. Именно эта способность позволяет учителю найти верное методическое решение в каждом конкретном случае.

Кроме того, учитель перестал быть **единственным** авторитетом, так как на любой вопрос ученик может всегда найти правильный (и он в этом уверен) ответ в интерне-

те. Современное общество уже пришло к пониманию, что в эпоху информатизации необходимы новые образовательные технологии на основе расширения самостоятельной работы учащихся (домашнее использование мультимедиа для получения знаний и отработки практических навыков, пробная аттестация).**

Отступление**: На уроках я часто предлагаю учащимся просмотреть дома интернет-уроков по теме следующего занятия; я считаю это полезным, т.к. это развивает самостоятельность у учащихся и позволяет им уже на уроке задавать вопросы по непонятному при самостоятельном обучении.

Но обязательно следует отметить, что учащихся нельзя отправлять в неподготовленные к образовательным целям информационные ресурсы Интернета [2].

Следует отметить, что в высокопроизводительных странах проводится на основе специальных исследований выявление у учащихся сильных сторон, интересов и потребностей, что имеет решающее значение для повышения качества обучения [5]. Исходя из этого можно утверждать, что информационные образовательные ресурсы должны представлять собой мультимедийный интерактивный продукт, пользуясь которым учащийся во под руководством и во взаимодействии с учителем сам организует свой образовательный процесс.

Мультимедийный (информационный) образовательный ресурс помогает выбрать учителю, но работает с ним сам учащийся. Таким образом, использование средств информационно-коммуникативных технологий обеспечивает активные формы процесса обучения. При этом возможно обеспечить интеграцию классной и внеклассной работы (так называемое «комбинированное» обучение). Опыт показывает, что такая форма дистантного обучения имеет перспективы. (Отступление: В последнее время, к сожалению, увеличивается число учащихся по разным причинам они не могут посещать школу. Используя же дистанционное обучение, можно добиться неплохих результатов. Такая интернет-школа с видеоуроками опытных преподавателей, бесплатно доступная в любое время поможет учащемуся освоить материал образовательной программы. Он сможет в выбираемом им самим темпе (останавливая, повторно просматривая) усвоить любой урок. Главное – чтобы он захотел. Воспользовавшись таким дистанционным образованием, учитель может дать учащемуся необходимый настрой и тягу к знаниям, так необходимые в процессе образования).

Современный мультимедийный (информационный) образовательный ресурс должен обладать следующими свойствами: комплектность, инструментальность, интерактивность и интеграция [5]. Комплектность – обеспечение общих умений (работа с несколькими видами источников информации, оборудованием по предмету, работа в группах и т.п.). Инструментальность – обеспечение применения практических навыков для различных целей. Интерактивность – прямое диалоговое общение учащегося и образовательного ресурса. Интеграция – обеспечение метапредметности получаемых знаний и навыков для применения получаемых знаний об окружающем мире в конкретной практической деятельности.

Кроме того, мультимедийные средства необходимо «рассматривать с позиции системы — деятельностного и человекоцентричного подходов.»[3] Основными чертами которого являются: гибкость – каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения предмета и получения необходимых знаний по выбранным курсам; модульность – каждый отдельный курс создает целостное представление об определенной предметной области, это позволяет формировать учебную траекторию, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям; экономическая эффективность – относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности на большое количество обучающихся, эффективного использования учебных площадей и технических средств; новая роль преподавателя – координирование познава-

тельного процесса, консультирование при прохождении индивидуального учебного плана, асинхронное взаимодействие обучаемых и преподавателя позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время; специализированный контроль качества образования – дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, компьютерные, интеллектуальные тестирующие системы, единая система государственного тестирования»[3].

Таким образом, процесс школьного обучения должен развиваться с учетом: создания и более широкого внедрения в практику обучения адаптируемых к индивидуальному учащемуся и его личностным и познавательным особенностям мультимедийных образовательных ресурсов, обеспечивающих ему самостоятельную работу и самоконтроль в интерактивном режиме; изменения роли учителя (все чаще он становится наставником).

Если же рассматривать обучение более широко, т.е. как процесс, обеспечивающий развитие общества на основе развития личности, то: «Сегодня социальная ситуация диктует потребность в ... человеке, владеющем способами и средствами сохранения и развития себя как личности, умениями преобразования общества и общественных отношений, способном транслировать образцы культурных взаимодействий во всем многообразии социальных отношений с людьми, природой.»[4].

Но всегда следует иметь в виду слова Д.И.Менделеева: «обучение без воспитания – меч в руках сумасшедшего»...

1. Буславский А.А., Казаченок В.В., Русаков А.А. Особенности информатизации учебного процесса в современных условиях.

2. Дидактика, мультимедийные уроки и педагогическая техника. 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://didaktor.ru/triprichiny-obuchat-po-novomu%5D> (последнее обращение 07.01.2015)

3. Емелина М.В. Интерактивное обучение в системе методической работы школы [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/313034/> (последнее обращение 07.01.2015)

4. Заславская О.Ю. Целевые подходы и характерные черты организации дистанционного обучения // Материалы Международного конгресса конференций «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2003), 2003. Москва.

5. Заславская О.Ю. Управление качеством лицевого образования на основе сетевого взаимодействия участников образовательного процесса в условиях использования современных сетевых сервисов // Материалы XXV Международной конференции «Применение новых технологий в образовании», «ИТО-Троицк-2014», Москва.

Формирование информационной компетенции у учащихся при работе с текстовыми источниками информации в процессе обучения физике

Лукашевич Маргарита Николаевна, учитель физики ГБОУ Школа №1387 г. Москва, rita-sn@yandex.ru

В первом десятилетии XXI в. осуществляется модернизация российского образования. Одной из важнейших ее задач является повышение качества образования. Современному школьнику предстоит жить и работать в мире информационных технологий. Поэтому задача современного учителя состоит в обучении приемам формирования и эффективного использования собственного для каждого ученика информационного пространства. В школе должна быть создана основа научных знаний, на которую каждый ученик из индивидуального информационного поля должен «наносить» свои личные знания. Целью обучения становится освоение учащимися информационной культуры, т.е. представлений об

информационных процессах в окружающем мире, об источниках той или иной информации, о системе морально-этических норм. Информационная культура является частью метапредметных результатов образовательной деятельности, которые выделены как инвариантные компоненты содержания общего образования, лежащие в основе концепции современной школы, требований ФГОС второго поколения.

В обучении физике эта задача может быть реализована только тогда, когда ученик обладает определенными знаниями и умениями их приобретать и применять. В связи с этим возникает проблема формирования у школьников информационной компетенции находить, использовать и оценивать информацию, получаемую из различных источников, в том числе в сети Интернет, СМИ, физических словарях, справочниках, научных и научно-популярных журналах. При этом основные умения, ожидаемые от выпускников и формируемые в виде требований к уровню подготовки, сводятся к ориентации в научных понятиях, к поиску и переработке различной информации физического содержания, критическому осмыслению информации на основе фундаментальных законов физики.

В современных условиях необходимо включать учащихся в процесс непрерывного образования, самостоятельного добывания знаний, где информационная компетенция является “инструментом” овладения любым учебным материалом. Но выпускник общеобразовательной школы часто не владеет ею в достаточной степени. Одной из причин низких результатов специалисты считают недостаточное внимание, уделяемое процессу формирования информационной компетенции.

Рассмотрим модель методики формирования информационной компетенции и прежде всего, умения работать с текстовыми источниками информации. В ее основу положены три методологических подхода.

Личностный подход предполагает в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения формирование личностных качеств.

Системный подход это средство, с помощью которого выполняется процесс решения проблемы. Применение системного подхода в процессе обучения физике, позволило рассмотреть информационную деятельность учащихся как систему, рассмотреть урок, основанный на информационной деятельности учащихся как систему, разработать систему деятельности учителя и учащихся.

Деятельностный подход предполагает направленность всех педагогических мер на организацию постоянно усложняющейся деятельности, так как через деятельность совершенствуются личностные качества школьников.

Основными компонентами модели методики формирования информационной компетенции являются цели обучения и задачи, содержание учебного материала, методы, средства, формы организации образовательного процесса. Умение работать с дополнительной информацией (энциклопедиями, справочниками, статьями из газет и журналов, научно-популярной литературой, инструкциями к приборам, ресурсами Интернета) – является ключевой информационной компетенцией, которая заключается в способности находить необходимую информацию по заданной теме в источниках различного типа, анализировать и передавать её содержание адекватно поставленной цели по содержанию (сжато, полно, выборочно) и форме (в виде схемы, таблицы, плана, конспекта и т.д.), критически оценивать достоверность информации из СМИ, давать свою оценку и высказывать свою точку зрения. Результатом такой деятельности является подготовка информационных справок, сообщений, паспорта прибора, презентации, реферата и творческого продукта.

Полезно давать задания в двух-трех вариантах на выбор учащихся, особенно если это задание творческого характера. Наряду с заданиями, общими для всего класса, следует систематически давать индивидуальные задания с учетом подготовки и

интересов ученика. Способным школьникам необходимо предлагать более сложные задания. Это содействует дальнейшему развитию их способностей, воспитанию стремления глубже разобраться в изучаемом материале. Индивидуальный подход необходим к учащимся, по каким-либо причинам, отставшим от класса или интерес которых к предмету еще не удалось пробудить на уроках. Научить школьника всему, что понадобится в жизни, нельзя; можно и нужно научить самостоятельно добывать знания, уметь их применять на практике. Известно, что знания должны пополняться, что на уроке важно сформировать у ученика умение и потребность учиться, черпать сведения из разнообразной дополнительной литературы. Использование дополнительной информации на уроке способствует ещё и повышению мотивации к обучению, поддерживает интерес к изучаемой теме и предмету в целом.

В основе методики формирования информационной компетенции при обучении физике заключены следующие положения:

1. Учитель организует (выбирает формы и методы обучения), направляет и контролирует деятельность учащихся.
2. Учащиеся выполняют задания индивидуально, в группах и коллективно, степень самостоятельности определяет учитель, учитывая уровень образовательных достижений учащихся и личностные особенности ученика.
3. Основная форма обучения: урок, основанный на организации информационной деятельности и система заданий, направленных на развитие информационных умений.
4. Урок направлен на актуализацию уже полученных знаний, а также на развитие и воспитание личности учащегося.

В процессе обучения физике возможны следующие виды информационной деятельности учащихся: работа с учебной и справочной литературой; работа с раздаточным материалом; рецензирование работ одноклассников, выполнение индивидуальных и групповых заданий.

За время обучения в школьники должны овладеть следующими умениями: выделять главное в тексте (признаки изучаемых физических явлений, сущность законов физики и др.); пользоваться таблицами; составлять план прочитанного; конспектировать и реферировать материал; дополнять материал, имеющийся в учебнике, сведениями, полученными из других источников; пользоваться оглавлением, предметным и именным указателями; работать с каталогом, составлять библиографию по интересующему вопросу; готовить презентации.

Мы установили, что перед тем, как предложить учащимся задание подготовить какой-либо материал к уроку, с использованием дополнительных источников информации, учитель должен: рассказать, что собой представляют дополнительные источники информации, где их можно взять и как с ними работать; перечислить требования к разным формам подачи материала; показать образцы выполнения заданий. Таким образом, роль и функции учителя заключаются в создании мотивации учащихся; постановке целей и задач; обеспечении источниками информации и заданиями; организации обсуждения и анализе информации.

Формирование информационной компетенции происходит постепенно.

Начиная с 7 класса, целесообразно использовать только один источник информации - учебник. В этот период особое внимание следует уделять формированию умения выделять главное из прочитанного. Работа направлена на смысловой анализ предложения, абзаца и текста параграфа. Во второй половине года следует вводить дополнительные источники информации с обязательным указанием на них. Задания должны быть направлены на анализ прочитанного и выполнение небольшой по объёму заметки, справки. Темы предлагает учитель, ученик имеет возможность выбрать наиболее интересную для него.

В 8-9 классе происходит постепенное усложнение заданий и основной упор следует делать на самостоятельную работу учащихся с рекомендуемыми учителем источниками информации. Следует предлагать задания на сравнение физических процессов. Так после темы «Тепловые явления» можно предложить сравнить разные виды топлива по экономичности и экологичности. Результат представить в виде презентации. Можно также предложить подготовить сообщение об изменении высоты Эйфелевой башни и длины Октябрьской железной дороги в зависимости от времени года по книге Я.И. Перельмана «Занимательная физика».

В 9 классе учащиеся должны написать реферат по физике и овладеть процедурой рецензирования и аннотации. Такой вид деятельности повышает уровень ответственности и мотивацию к процессу обучения.

В современных условиях большую помощь в развитии информационных компетенций учащихся в процессе обучения физике играют информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). Использование ИКТ ускоряет доступ к информации и расширяет поле поиска, а обработка её на компьютере повышает качество усвоения, вызывает интерес к работе. При выполнении таких заданий, как подбор в Интернете иллюстративного материала к уроку по заданной теме, поиск материала для информационных и библиографических справок учащиеся учатся пользоваться поисковыми системами и ресурсами Интернета.

Поиск информации в Интернете, её анализ и осмысление, переработка, представление результатов в прикладной программе Microsoft Word или Power Point способствует развитию информационной компетенции учащихся. Личностно-ориентированный подход предполагает самостоятельный выбор учащимися: темы и содержания работы; формы представления работы (сообщение, презентация и т.д.); компьютерной программы, в которой выполняется работа; источников информации (Интернет, мультимедиа-CD).

Работа в сети интернет создает условия для способности школьников воспринимать информацию с экрана, перекодировать визуальный образ в вербальную систему, оценивать качество и осуществлять избирательность информации, а также анализировать сообщения в широком смысле, ориентироваться на понимание смысла информации (интерпретация полученного, оценка, принятие личностной позиции по отношению к полученной информации). Используя сетевые источники можно формировать умения находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе и с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, поисковые системы и др.) При этом необходимо обязательно указывать учащимся образовательные сайты, которыми они могут пользоваться.

Применение ИКТ в общем образовании, в том числе и по физике, получении образования возможно и необходимо, так как способствует повышению интереса школьников к изучению предмета, делают его эффективным. Компьютерные программы вовлекают учащихся в развивающую деятельность, формируют культурно значимые компетенции, позволяют ставить и решать познавательные и творческие задачи, а затем и контролировать усвоение учебного материала.

Таким образом, конечный результат работы с текстовыми источниками информации (презентация, сообщение, составленный тест и т.д.), позволяет учащемуся испытать чувство удовлетворения и побуждает к дальнейшей творческой деятельности.

Информатизация – важный аспект модернизации образования

Фиорова Екатерина Викторовна, учитель начальных классов МБОУ «Прибрежная ООШ Новооскольского района Белгородской области», email: rina.fironova@yandex.ru

В условиях инновационного развития общества происходят коренные изменения в образовании: предлагается его вариативное содержание, появляются новые педагогические технологии, современные концепции и идеи. Информатизация – социальный процесс повышения престижа информационных наук, распространения информационных методов в практической деятельности. Информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания. В узком смысле информатизация образования – внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике.

Теоретической основой информатизации является информатика. С 80-х годов под информатикой понимается система знаний, относящихся к производству, переработке, хранению, поиску и распространению информации в самых разнообразных ее аспектах. Развитие процесса информатизации невозможно без создания ряда условий: комплексность решения задачи информатизации системы образования, нормативно-правовое обеспечение направлений деятельности, создание условий для охраны здоровья детей в учреждениях образования, личная ориентированность, дифференциация и индивидуализация образования школьников в области компьютерных технологий, научно-методическое обеспечение, наличие единого образовательного пространства, государственная поддержка органов, учреждений образования по внедрению ИКТ в учреждениях системы образования, наличие государственно-общественной системы управления качеством образования, государственная поддержка научно-педагогических исследований, формирование условий для непрерывного профессионального роста.

Основными направлениями информатизации становятся: подготовка кадров, создание ресурсных центров, использование ИКТ в образовательном процессе. В общеобразовательной школе информатизация проходит несколько этапов. **Подготовительный** - введение нового предмета «информатика» в общеобразовательной школе. Основы информационно-коммуникационных технологий. **1 этап** - освоение ИКТ как новой составляющей содержания общего образования; **2 этап** - использования ИКТ как учебного средства при изучении существующих учебных предметов; **3 этап** - разработка новых учебных предметов, ориентированных на обновленное содержание, цели и методы общеобразовательной подготовки обучающихся в условиях становления информационного общества, и органически использующих ИКТ для достижения этих целей.

Каковы результаты работы по данному направлению?

1. Создание системы информационного и научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса.
2. Представление обучающимися, учителями и администрацией доступа к глобальным информационным ресурсам.
3. Применение новых технологий в учебно-воспитательном процессе, в том числе использование: современных электронных учебных материалов; электронных средств информационно-технологической поддержки; новейших информационных технологий в управлении образовательным процессом; проведение уроков по различным предметам в общеобразовательных классах с использованием компьютерного класса; преподавание предметов гуманитарного и естественнонаучного цикла в кабинетах оснащенных компьютерной техникой; использование уроков информатики для закреп-

пления знаний по другим предметам; проектная деятельность учащихся; организация компьютерного тестирования учащихся.

Информатизация образования невозможна без формирования информационной культуры педагога, включающей в себя следующие компоненты: знания о целях, средствах, объекте, результатах информационных процессах обучения; умения и навыки информационной деятельности; умение критически относиться к полученной информации; творчество, т.е. продуцирование информации с использованием информационных технологий; опыт эмоционального отношения к информационной деятельности.

Каковы основные способы ее формирования? Можно выделить следующие: теоретическое и практическое изучение компьютерных технологий обработки информации; изучение программного обеспечения различного назначения (общего, специального, учебного) и анализ возможности его применения в процессе обучения; выработка приемов практического применения и доказательства эффективности использования информационных и коммуникационных технологий в обучении предмету; модификация обучения предмету с учетом возможности использования ИКТ, привитие культуры обмена опытом применения ИКТ на уроке посредством телекоммуникаций.

Совершенно очевидно, что последнее время развитие школьного образования проходит под знаком информационных технологий, выступающих и объектом изучения, и средством использования в различных школьных предметах. Процесс информатизации образования будет продолжаться, а значит, у педагогической науки увеличится потребность в специальных исследованиях в данном направлении.

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь.- М., 2002, С.109 – 110

2. Витухновская А.А. Компьютерная поддержка учебных курсов для начальной школы//Информатика в начальном образовании: Приложение к журналу «Информатика и образование». – 2001. - №1. – С. 28-31

Мультимедийные презентации в дополнительном образовании

Чаплыгина Татьяна Алексеевна, педагог дополнительного образования, Отличник народного просвещения, МБУ ДО «Станция юных натуралистов», Старый Оскол, Белгородской области, email: tatyana.chaplygina.1955@mail.ru

В последнее время, когда все школьники разного возраста, интересуются возможностями мультимедийного оборудования, учителю важно развивать этот интерес и направить на то, чтобы ученик мог использовать эти возможности для добывания знаний по всем предметам. К сожалению, интерес к знаниям, к пополнению запаса знаний у учащихся невелик.

Родителям всегда хочется видеть своего ребёнка успешным. Они предпринимают всё для того, чтобы ребёнок был здоров и мог осваивать учебный материал.

Учителю тоже хочется иметь учеников с радостью, идущих в класс, счастливых от успехов в школе. Учителю необходимо научить детей не затеряться в информационном мире. При желании, можно получить ответы на все вопросы по интересующей теме. Важно уметь находить и использовать полученную информацию. Планируя свою работу, педагог предусматривает использование таких форм и методов работы, которые могут перевести учащегося на учебных занятиях из состояния пассивного слушателя в активного деятеля, заинтересованно добывающего разными способами знания. Объём информации огромен, а на уроке нужно и можно изучить только часть. Учителю важно определить эту «часть», применить такие методы и приёмы, чтобы ученику стало на уроке интересно, а дома он захотел бы продолжить поиск информации по изучаемой теме, используя разные источники. Захотеть это ещё

не всё! Важно уметь найти эту информацию! Важнейшая задача школы, родителей - научить наших детей жить в информационном мире, уметь находить ответы на вопросы. Ребенок, испытавший радость успеха, обязательно продолжит работу.

Почему дети разного возраста увлечены компьютерными играми? Почему эти игры так увлекают ребёнка! В игре поставлена цель и этапы её достижения. Пройдя один уровень игры, ребёнок испытывает ситуацию успеха и это побуждает его переходить к следующему, чтобы и его пройти, тем самым он самореализуется и самоутверждается. Постигая один уровень за другим! Все эти принципы педагогики, необходимо, использовать в образовательном процессе с целью развития интереса школьника к обучению.

В чем сущность потребности в знаниях? Как она возникает? Как она развивается? Какие педагогические средства можно использовать для формирования у учащихся интереса к знаниям? Эти вопросы волнуют многих педагогов и родителей. Педагоги знают, что учащегося нельзя успешно учить, если он относится к учению и знаниям равнодушно, без интереса. Поэтому интересы учащихся надо формировать и развивать. Выгодский Л.С. характеризует познавательную деятельность как сознательную и свободную, с высоким уровнем развития интереса. Интерес выступает как движущая сила познания. С информатизацией общества изменилась образовательная среда и организация учебно-воспитательного процесса в школе. Применение ИКТ на уроках способствует повышению интереса, мотивации к учебе.

Если на уроке используется готовая презентация, то ребёнок эмоционально, наглядно воспринимает материал изучаемой темы. Предлагается много презентаций разного уровня научности, объёма представленной информации и т.д. Главное уметь отобрать нужную информацию и систематизировать её. Как отмечал К.Д.Ушинский «Голова, наполненная бессвязным знанием, похожа на кладовую, где все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет»

Используя межпредметные связи, учащиеся, обученные на уроках ИКТ созданию презентации, пробуют подготовить презентацию к урокам биологии, географии и др. К презентации важны комментарии и дополнения. Если слайды содержат объёмный текст, то восприятие представленного материала затрудняется. На слайдах важно поместить наглядный материал, подтверждающий те или иные утверждения. Удачно, содержательно создаются презентации на основе краеведческого материала. На слайдах представлены фотоматериалы, материалы наблюдений, результаты анализа наблюдений. Так презентация, подготовленная с использованием собранных материалов об озере Каменьковское. Это уникальное озеро является государственным природным заказником. Содержание, богатый материал презентации вызвала большой интерес обучающихся. У обучающихся вырабатываются навыки создания презентаций. Работа над их созданием, ребята понимают, что при создании презентаций лучше, если каждый слайд иллюстрирует один факт, одно утверждение. Краеведческий принцип в изучении очень сильно повышает интерес школьников. Поднимает эмоциональное состояние детей!

Так, программа Союза охраны птиц России «Птица года 2012», побудила учащихся провести исследовательскую работу «Варакушка – живой символ России». Цель исследовательской работы – формирование у детей познавательного интереса, воспитание бережного отношения к природе. Изучая литературу, дети познакомились с особенностями внешнего облика, гнездования и поведения варакушки. Обсудили опасности, связанные с месторасположением гнезда варакушки. Удалось вызвать интерес и желание наблюдать за птицей. И, когда, на берегу озера Каменьковское ребята установили наблюдение, то заметили осторожную варакушку. Они научились определять самца варакушки по основному признаку – голубому горлышку.

Огромный по содержанию и познавательности краеведческий материал стал основой мультимедийной презентации. Мультимедийная презентация может быть использована в качестве домашнего задания, выступать как творческая работа. Это позволяет повысить интерес к изучаемому вопросу, помогает в формировании компетенций учащихся. Интерактивное обучение – интересное, творческое, перспективное направление нашей педагогики.

Успешно работают учащиеся при создании презентаций в группах. Так при подготовке презентации «Реки и озёра Белгородской области» одна группа учащихся готовит «Озёра», вторая группа – «Реки и озёра Старого Оскола», третья группа – «Жизнь озёр нашего края». Учащиеся сопровождают представления устными комментариями.

Такая организация работы позволяет у обучающихся формировать коммуникативные компетенции. Создание мультимедийной презентации, применение презентаций на различных этапах занятий позволяет педагогу расширить возможности в выборе и реализации средств и методов обучения. Кроме этого применение ИКТ в учебном процессе способствует повышению эффективности занятий, осознанности в представлении изучаемого вопроса, развитию творчества обучающихся. Реализуются возможности каждого учащегося, с разными способностями и уровнем подготовки. Работая над созданием презентации в паре или группе, индивидуальные способности детей учитываются педагогом при распределении заданий. Одни подбирают теоретический и наглядный материал, который даст четкое, научное представление об изучаемом факте и не перегрузит презентацию. Всё лишнее (рисунки, стиль оформления) лишают презентацию целостности по содержанию и смыслу. Этим занимаются другие в группе. Важно, что при создании презентации единый стиль оформления сохраняется. Используя в презентации эффектов анимации, подходят к этому продуманно. Ведь иногда анимация может отвлекать внимание от основного содержания мультимедийной презентации. Например, такие эффекты как побуквенное появление текста. Вылет и другие только мешают подаче материала и восприятию.

Самое главное, что ребятам нравится выполнять задания с использованием ИКТ, они с удовольствием предлагают свои идеи, начинают творчески мыслить. Основным стимулом деятельности ребёнка, его развития, обучения является именно интерес.

Поэтому каждый педагог должен сначала заинтересовать учеников, суметь подать материал так, чтобы на занятиях была активная, увлеченная обстановка. Только в этом случае он может рассчитывать на успех.

«Спешите в школу как на игру. Она и есть такова,» – писал Ян Коменский. Использование ИКТ в образовательном процессе способно преобразить формат преподавания и обучения, сделав учебный процесс более эффективным и привлекательным.

1. Гурская Е.С. Компьютер для школьника.- М.: ПИТЕР – 2006. 123 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.ИНТОР –1996. 87 с.
3. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии.- М.: – 2000. 118 с.
4. Роберт И.В. Информатика, информационные и коммуникационные технологии: учебно-методическое пособие М. УРАО – 2001. 253 с.

РАЗДЕЛ 8. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Педагогическое наставничество в рамках дистанционного сопровождения повышения квалификации

Осипова Ольга Петровна, д.п.н., профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ, г. Москва, email: op.osipova@mpgu.edu

Руководствуясь концепцией педагогического содействия работнику образования в освоении образовательной программы повышения квалификации с использованием

дистанционных образовательных технологий (далее ДОТ) в условиях региональной ИКТ-насыщенной образовательной среды, определимся ниже с возможными формами педагогического содействия. Прежде всего, остановимся более подробно на определении такого понятия, как «педагогическое содействие». Отметим, что родовым по отношению к данному понятию является понятие «содействие». В Толковом словаре русского языка термин «содействие» означает помощь, поддержку; сам же процесс осуществления содействия понимается как оказание адресной помощи в достижении чего-либо, развитии чего-либо [2].

Анализ научной педагогической литературы по данному вопросу показывает, что термин «содействие», в тех или иных аспектах встречается довольно часто. Например, термин «педагогическое содействие» встречается в исследованиях В.А. Сластенина [8]. Автор отмечает, что именно педагогическое содействие помогает придать процессу обучения студентов систематический, планомерный, организованный характер. При этом автор склонен считать, что педагогическое содействие проявляется в ориентационном, содержательном, операциональном и управленческом аспектах. Все заявленные аспекты нашли отражение в нашем исследовании.

В качестве одной из форм реализации педагогического содействия слушателям в освоении образовательной программы повышения квалификации с использованием ДОТ целесообразно рассматривать педагогическое наставничество, которое, по нашему мнению, способно не только интенсифицировать процесс дистанционного сопровождения повышения квалификации, но и оказывает содействие в формировании у работника образования мотивации к повышению квалификации, мотивации к самосовершенствованию и самореализации, а также и профессионально-личностному развитию. Педагогическое наставничество в научной литературе понимается как аспект педагогического сопровождения какой-либо деятельности [3]. В отражении проблемы нашего исследования особенность педагогического наставничества состоит в том, чтобы не навязывать слушателям какие-либо готовые варианты освоения образовательной программы повышения квалификации с использованием ДОТ, а поддерживать и направлять самостоятельную деятельность слушателей в таком направлении, чтобы осуществлялось эффективное освоение образовательной программы повышения квалификации с использованием ДОТ [4].

Учитывая практическую составляющую нашего исследования в лице наставников для слушателей целесообразно видеть преподавателей (тьюторов), уже осуществляющих курсовую подготовку слушателей с использованием ДОТ (т.е. имеющих опыт такой деятельности), руководителей соответствующих кафедр учреждений дополнительного профессионального образования, а также специалистов центра дистанционного образования и др. По нашему мнению, именно от их участия, отзывчивости и инициативы в значительной степени зависит эффективность педагогического наставничества в рамках освоения образовательной программы повышения квалификации с использованием ДОТ.

Как и в традиционном учебном процессе, главным звеном обеспечения высокой эффективности дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования является преподаватель. Профессорско-преподавательский состав учреждения ДПО, в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды, условно разделяется В.И. Канаевым на две основные группы. В первую группу могут входить преподаватели, осуществляющие занятия с обучающимися, организующие промежуточную и итоговую аттестации, консультации с применением технологий дистанционного образования, включая обучение с использованием современных информационных и телекоммуникационных систем, спутниковых телевизионных каналов связи, Интернет, электронной почты, телефонных линий и других средств, но без непосредственного контакта. Вторую группу могут составлять преподаватели-технологии (консультанты), которые методически, технологически и организационно обеспечивают про-

цесс обучения и все виды аттестации в учебных центрах [1].

В зарубежной практике преподаватели-технологи стали именоваться тьюторами. Тьютор (лат. защитник, покровитель, опекун) – в нашем случае методист, преподаватель или консультант-наставник, осуществляющий методическую и организационную помощь обучаемым в рамках конкретной образовательной программы в условиях дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования. В связи с таким разнообразием функций, разноплановой и разнорольевой деятельностью преподавателя, в зарубежной практике принята более расширенная классификация преподавателей-технологов, что подтверждается введением специальных терминов для обозначения их деятельности: преподаватель-разработчик учебно-методических материалов, консультант по методам обучения (фасилитатор), специалист по интерактивному предоставлению учебных курсов (тьютор), специалист по методам контроля за результатами обучения (инвигилатор).

Как показывает собственная практика организации дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования, порой бывает трудно развести функциональные обязанности преподавателя и тьютора дистанционного сопровождения [7]. Чаще всего преподаватель учреждения ДПО совмещает в своей деятельности функциональные обязанности тьютора, что является наиболее удобным вариантом для слушателей курсов дистанционного сопровождения. Поэтому в рамках апробации региональной модели дистанционного сопровождения повышения квалификации (ДСПК) было принято решение преподавателя, участвующего в процессе повышения квалификации с использованием ДОТ, называть «преподаватель-тьютор», тем самым делегируя ему права, как преподавателя, так и тьютора. Следовательно, на преподавателя-тьютора возлагаются новые, расширенные функции, такие как: координирование образовательного процесса дистанционного сопровождения повышения квалификации, корректирование преподаваемой образовательной программы, педагогическое сопровождение (в том числе: педагогическое консультирование, педагогическое наставничество и педагогическое партнерство); оказание необходимого содействия при составлении индивидуального учебного плана, при руководстве учебными проектами, выполнении промежуточного и итогового контроля и др.

Преподаватель-тьютор не только сам создает информационные образовательные ресурсы, модульные курсы с использованием ДОТ, но и руководит данным процессом. Он управляет учебными группами, осуществляет педагогическое содействие слушателям в освоении образовательной программы с использованием ДОТ. Асинхронное, как правило, взаимодействие обучаемых и преподавателя-тьютора в условиях ДСПК работников образования предполагает обмен сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Преподаватель-тьютор оказывает слушателям методическую поддержку и в межкурсовой период, тем самым помогая выстраивать индивидуальную траекторию обучения для слушателей. Таким образом, в процессе ДСПК преподаватель-тьютор – обучающий и обучаемый (слушатель) могут реализовывать технологию обучения и учения независимо во времени, т.е. по удобному для каждого расписанию и в удобном темпе (но строго в рамках образовательной программы).

По мнению ученых (Л.Н. Горбунова, О.И. Котлярова, Т.А. Лавина, Д.Ф. Ильясов, Д.Ш. Матрос, Л. С. Подымова, В.А. Сластенин и др.) педагогическое наставничество в процессе организации и ДСПК имеет свою специфику. Специфика педагогического наставничества, прежде всего, определяется индивидуальными особенностями как самих преподавателей-тьюторов, так и слушателей (взрослых обучаемых), их направленностью на взаимодействие с другими преподавателями-тьюторами, слушателями, и, вообще говоря, с наставниками преподавателями-тьюторами, администрацией,

руководителями соответствующих кафедр, IT-специалистами и др. Исходя из этого, наставник может рекомендовать слушателям наиболее эффективные способы, формы и методы освоения образовательной программы повышения квалификации с использованием ДОТ. По нашему мнению, учет возрастного и образовательного статуса контингента обучаемых при освоении образовательной программы повышения квалификации с использованием ДОТ, является важной особенностью данного процесса. Взрослый, как субъект учебной деятельности в условиях дистанционного сопровождения повышения квалификации, нуждается в определенной психологической поддержке, педагогическом сопровождении, оказании сетевой методической поддержки в межкурсовой период, которые нацелены на оптимизацию субъектной позиции в обучении, повышение адаптации к ситуации обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды. В связи с этим, отличительные характеристики субъекта, проявляющиеся во взрослом возрасте, несомненно, должны находить отражение в разработанных образовательных программах, создаваемых для организации данного повышения квалификации, для формирования и развития необходимых компетентностей. Педагогическое содействие в освоении образовательной программы повышения квалификации с использованием ДОТ осложняется еще и тем, что недостаточно, либо нет прямого, очного контакта преподавателя-тьютора с обучающимся, поскольку каждый слушатель изучает материалы, как правило, самостоятельно. Следовательно, актуальным является вопрос адекватного применения средств ДОТ таким образом, чтобы нивелировать влияние ограничений и в полной мере воспользоваться уникальными дополнительными возможностями, к которым относим применение средств информационно-коммуникационных технологий при обучении взрослых.

Быстро изменяющиеся предложения рынка соответствующих услуг и их эффективное использование в практике ДСПК нашло свое отражение в системе подготовки преподавателей-тьюторов дистанционного сопровождения для региональной образовательной системы. Данная деятельность, в рамках педагогического наставничества в освоении образовательной программы повышения квалификации с использованием ДОТ, по нашему мнению, предполагает разработку многоуровневой системы, а именно:

- Уровень – гносеологический: дистанционное обучение преподавателей-тьюторов по специально разработанной образовательной программе «Подготовка преподавателей-тьюторов дистанционного обучения», где, кроме получения новых знаний и опыта в предметной области, будущие преподаватели-тьюторы постигают основы профессионального мастерства для организации дистанционного сопровождения, а в контексте практико-ориентированной составляющей участвуют в разработке дидактических и методических материалов для модульных курсов с использованием ДОТ и др.;

- уровень – аксиологический: обучающие семинары для преподавателей-тьюторов с целью выявления ценностных ориентаций работы преподавателей-тьюторов в рамках дистанционного сопровождения повышения квалификации и др.;

- уровень – компетентностный: стажировка будущих преподавателей-тьюторов, как ассистентов преподавателей на курсах дистанционного сопровождения, разработка, создание и защита на кафедре авторского модульного курса повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий, подготовка и сертификация информационных образовательных ресурсов, формирование и развитие ИКТ-компетентности и др.;

- уровень – самоактуализации: участие преподавателей-тьюторов, руководителей кафедр, работников центра дистанционного образования (дистанционного сопровождения) и др. в работе практико-ориентированных семинаров по вопросам дистанционного сопровождения повышения квалификации; совершенствование педагогиче-

ского мастерства по вопросам организации и проведения дистанционного сопровождения повышения квалификации и др.;

- уровень – рефлексивный: анализ занятий преподавателей-тьюторов, экспертиза разработанного модульного курса повышения квалификации с использованием ДОТ, разработка корректирующих мер, направленных на повышение эффективности и качества обучения и др.

Таким образом, педагогическое наставничество все уверенней становится составной частью педагогического содействия преподавателя-тьютора и слушателя в условиях дистанционного сопровождения повышения квалификации. Как показывает практика, в рамках педагогического наставничества происходит вовлечение работников образования в процессы самопознания, самоосмысления, самооценки, самоконтроля и непрерывного профессионально-личностного развития; происходит конкретизация и поэтапное формирование профессиональных умений по использованию полученных знаний в практической деятельности; осуществляется оказание сетевой методической поддержки слушателям в межкурсовый период и как следствие, организация сетевого взаимодействия в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды с целью обмена опытом и делового сотрудничества [5,6].

Следовательно, мы можем констатировать, что педагогическое наставничество – особая форма педагогического содействия в условиях ДСПК, способствующая эффективному освоению образовательной программы повышения квалификации с использованием ДОТ, а также формированию индивидуальной образовательной траектории слушателя и самореализации преподавателя-тьютора с учетом возрастного и образовательного статуса контингента обучаемых при освоении образовательной программы повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

1. Канаев, В.И. Дистанционное обучение: технологические аспекты [Текст]: монография / В.И. Канаев. – М.: Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2004. – 192 с.

2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1987. – С. 797

3. Осипова, О.П. Дистанционное сопровождение повышения квалификации работников образования [Текст]: учебное пособие / О. П. Осипова, Л.И. Могилова и др. Министерство образования и науки Челябинской области – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2010. – 293 с.

4. Осипова, О.П. Направленность педагогического содействия в условиях дистанционного сопровождения повышения квалификации [Текст] / О.П. Осипова, С.А. Смирнов // Школа будущего. – 2011. – №4. – С.94 – 97.

5. Осипова, О.П. Педагогическое содействие в условиях дистанционного сопровождения повышения квалификации [Текст]: монография / О.П. Осипова. – М.: АПКИПРО, 2011. – 294 с.

6. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

7. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Текст] / И.В. Роберт. – 3-е изд., доп. – М.: ИИО РАО, 2010. – С. 355.

8. Сластенин, В.А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С.195 -219.

Междисциплинарный подход к пониманию социальных медиа

Борченко Ирина Дмитриевна, кандидат культурологи, руководитель лаборато-

рии мониторинговых исследований Регионального центра ФГОС ФГОУ ДПО ЧИП-ПКРО, г. Челябинск, e-mail: skaterova@list.ru

Современные изменения во всех сферах деятельности влекут за собой переосмысление социальных, культурных и иных ценностей всего человечества.

Информация сегодня оказывает существенное влияние на всю деятельность человека. В эпоху «информационного общества» человек, приспосабливаясь к трансформирующейся действительности, по-новому смотрит на «старые» явления. Такие понятия как «социальные медиа» и «медиа пространство» переосмысливаются с учетом изменяющегося общества.

Таким образом, понятие «социальные медиа» становится объектом междисциплинарного интереса. С одной стороны, социальные медиа подвергаются междисциплинарному анализу со стороны педагогов, журналистов, социологов, культурологов, историков, политологов и т.д. С другой стороны, сами социальные медиа традиционно исследуют все институциональные формы общества – педагогику, экономику, политику, право, мировоззренческую сферу: философию, науку, религию, искусство [1, с. 2-3].

Следует также отметить, что по мере расширения интернет-коммуникаций социальные институты все более энергично осваивают возможности новых социальных медиа. При этом институты власти, бизнеса, некоммерческого сектора, взаимодействующие как с традиционными, так и с новыми медиа, активно используют современные технологии воздействия на сознание и поведение целевых групп, включая нейролингвистическое программирование, нейромаркетинг и т.д. [2, с. 5].

Дисциплинарные подходы и направления, в рамках которых могут быть рассмотрены социальные медиа: философский (при этом подходе рассматривается информационная и социальная составляющая социальных медиа, связь развития социальных медиа с этапами развития цивилизации); теоретико-журналистский (теория социальных медиа, средства массовой информации как часть гражданского общества); коммуникативистский (социальные медиа в ряду средств социальной коммуникации, виды социальной коммуникации в Интернете и тенденции их развития); юридический (проблемы авторского права в новых социальных медиа); политологический (роль социальных медиа в развитии гражданского общества, политическое влияние новых социальных медиа); исторический (смена состояний, связанный с зарождением, становлением, развитием и исчезновением средств массовой информации); психологический / социально-психологический (закономерности восприятия массовой коммуникации, влияние социальных медиа на сознание и поведение личности и групп); педагогический (ИКТ-компетентность, переход образования на новый этап информационно-коммуникационного развития, роль социальных медиа в образовании); социологический (социальный смысл обмена информацией в процессе коммуникации, социальная эффективность новых социальных медиа) [3, с. 8-11].

Относительно социальных функций новых социальных медиа существует множество мнений, которые постоянно меняются, потому что меняется сам предмет. В целом анализ классификаций Я.Н. Засурского, Е.П. Прохорова, А. Саркисана, А.В. Федорова, Л.Н. Федотовой, И.Д. Фомичевой, И. Хмары позволяет разделить функции новых социальных медиа на следующие основные группы: информационная: сообщение о положении дел, разного рода фактах и событиях; интерактивная: характеристика компонентов передачи информации посредством новых социальных медиа, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности, аналитическая (оценочная, функция критики): часто изложение фактов сопровождается комментарием к ним, их анализом и оценкой; познавательно-просветительская (образовательная): передавая многообразную культурную, историческую, научную информацию, масс-медиа способствуют пополнению фонда знаний

своих читателей, слушателей, зрителей; нравственно-воспитательная: формировании духовной личности, способной к самосовершенствованию посредством новых социальных медиа; морально-эстетические приоритетные образцы общественного поведения, принципы нравственности и эстетического вкуса, представления о добре и зле; функция воздействия (идеологическая, социально-управленческая, регулятивная): новые социальные медиа влияют на взгляды и поведение людей; гедонистическая (рекреационная, эстетическая): направлена на обеспечение досуга, приятного времяпрепровождения, отдыха, восстановления сил, удовлетворения эстетических потребностей аудитории. В основном это происходит в интерактивной форме, посредством общения в социальных сетях Интернет [4]. Социальные медиа – это форма активного отношения к информационному пространству, содержание которого составляет целеобразное изменение и преобразование последнего.

Таким образом, достижения в области новых технологий, на которых основывается формирование информационного общества, во многом изменили характер коммуникации. Особая роль в этом процессе принадлежит социальным медиа, которые, являясь специфическим интерактивным средством массовой коммуникации, уже активно используются в качестве основного коммуникационного канала во всем медиaproстранстве.

1. Второй Российский культурологический конгресс с международным участием «Культурное многообразие: от прошлого к будущему»: Программа. Тезисы докладов и сообщений. – Санкт-Петербург: ЭЙДОС, АСТЕРИОН, 2008. – 560 с.

2. Дзялошинский, И.М. Коммуникационные стратегии социальных инструментов в медиaproстранстве России / И.М. Дзялошинский: автореф. дисс. на соискание ученой степени д.филол.н. – М., 2013. – 45 с.

3. Исследования СМИ: методология, подходы, методы: учебно-методическое пособие. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2011. – 236 с.

4. МедиаПедагогика. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.media-pedagogics.ru/lectures.html>.

Организация внеурочной деятельности с использованием информационных технологий

Уласевич О.Н., Волкова А.А., Волков А.В., МБОУ гимназия №12, г. Липецк

Имея в арсенале обширный спектр методов и технологий, на сегодняшний день хочется остановиться на одной из них – педагогическом проектировании. Рассмотрим несколько примеров реализации данной технологии в нашей педагогической деятельности.

Правильно выбранный объект педагогического проектирования может существенным образом изменить школьную жизнь. Рассмотрим реализацию проекта «Гимназический вестник «Гармония»».

В 2004 году по инициативе учащихся 10 и 11-х классов в гимназии вышел в свет первый выпуск вестника «Гармония». Первые издания выпускались тиражом не более 100 экземпляров в рамках кружка «Азбука журналистики». Ребятам хотелось рассказать о том, что происходит в гимназии, какие мероприятия и конкурсы проводятся за ее пределами. В редакционную коллегию входили ученики гуманитарного класса, которые подбирали необходимые материалы для газеты, а 11-классники с помощью компьютерной техники осуществляли верстку. После распространения первого выпуска по классным коллективам количество желающих участвовать в формировании газеты значительно увеличилось. К созданию следующего номера уже присоединились 9-классники, ученики начальной школы. Каждый пытался привнести что-то новое: свои стихи, сочинения, рисунки. В вестнике стали появляться новые рубрики, посвященные российским праздникам, техническая страничка, полосы о здоровом

образе жизни.

Для регулярного выпуска гимназического вестника необходимо было достаточно большое количество авторского материала для публикаций. С целью решения этой проблемы в 2010 году в учебный план гимназии был введен предмет «Проектная деятельность», в рамках которого шло преподавание основ журналистики. Увеличение объема и частоты выпуска гимназического вестника потребовало повышение качества издаваемых материалов. С этой целью у учителей русского языка появилось новое направление внеурочной деятельности «Юный редактор». В рамках учебного предмета «Информатика и ИКТ» выполнялась верстка газеты. На уроках осуществлялось знакомство с текстовыми и графическими редакторами (материалом для изучения служили статьи). Дальнейшая верстка и разработка макета делалась в настольных издательских системах обучающимися гуманитарных классов.

Важным при создании гимназического вестника является не только подбор текстов, но и подбор интересных изображений, фотографий. Повышению качества фотоматериалов способствует активное участие гимназистов в различных фотоконкурсах.

В декабре 2012 года обучающиеся Егорова А. (10А, диплом I степени) и Жекова К. (9В, диплом II степени) одержали победу во Всероссийском фотоконкурсе «Узнаем друг друга лучше» интернет-проекта «Мосты дружбы». 11 декабря гимназическая команда посетила Государственную Думу Федерального Собрания Российской Федерации. Программа визита включала в себя посещение Пленарного заседания и экскурсию по Государственной Думе. Ребята встретились с Председателем Комитета по делам национальностей Сафаралиевым Г.К.

С большими тиражами газеты уже не справлялась школьная оргтехника. Именно поэтому в гимназии появился ризограф, который позволил выпускать вестник тиражом более 1000 экземпляров. Таким образом, газета пришла в дом каждого гимназиста.

Читать газету тоже нужно учить. В плане учебно-воспитательной работы появились классные часы, на которых происходит изучение и обсуждение материалов из «Гармонии». Гимназический вестник «Гармония» не раз становился победителем и призером различных тематических конкурсов.

Несколько слов еще об одном проекте. Основная цель кружка «Веб-дизайн» – научить учащихся применять основные инструментальные средства для создания Web-сайта с использованием языка гипертекста, а также показать возможности применения Web-страниц в различных областях профессиональной деятельности.

С 2004 года участниками кружка были разработаны следующие информационные ресурсы: Сайт МБОУ гимназии № 12 города Липецка. Сайт кафедры естественно-математических наук МБОУ гимназии № 12 города Липецка. Сайт детского объединения «Гимназическое братство» МБОУ гимназии № 12 города Липецка. Web – сайт ОАО «НЛМК». Сайт по экологической тематике «Вода» и другие.

В современных условиях все большее внимание отводится становлению личности гражданина. Именно поэтому любой учебный предмет должен не только чему-либо учить, но и воспитывать, выполнять социализирующую функцию. Одной из форм социализации личности обучающихся является привлечение к участию в социальных проектах.

Проект, реализуемый обучающимися, называется «Я помню – я горжусь!». Цель проекта: проведение тематических акций («Ветеран живет рядом», «Письмо ветерану», «Виртуальная стена памяти») для воспитания у обучающихся чувства гражданственности и патриотизма, гордости за принадлежность к своей нации, за свою Родину, в том числе малую Родину – город Липецк.

Данный социальный проект был начат в 2009-2010 учебном году, он включает в себя следующие направления:

«Ветеран живет рядом» – 5 класс. В 5 классе после участия в творческом концерте клуба «Подвиг», посвященном снятию Блокады Ленинграда, у ребят возникла мысль о необходимости распространения информации о живущих ветеранах Великой Отечественной войны. На уроках информатики были изготовлены таблички «В этом доме живет ветеран Великой Отечественной войны», которые были размещены на подъездах близлежащих домов.

«Письмо ветерану» – 6 класс. В 6 классе обучающиеся писали письма ветеранам Великой Отечественной войны, а затем отправляли средствами Почты России. Некоторым ветеранам письма были вручены лично. Это было продолжение Всероссийской акции, которая проходила в год 65-летия Победы в Великой Отечественной войне.

«Виртуальная стена памяти» – 7, 8 классы. Стена Памяти – это социальный историко-краеведческий проект, идея которого заключается в сборе данных о липчаных, родственниках и знакомых гимназистов, ветеранов и участников войн, причем не только тех, кто воевал на фронтах, но и о тех, кто томился в концлагерях, трудом ковал победу в тылу, партизанах, блокадниках Ленинграда. В 2010– 2011 учебном году общественная организация «Союз пионерских и детских организаций Липецкой области» объявила о проведении акции «Помни меня». Школьникам были вручены письма от погибшего солдата. Обучающиеся 8Г (тогда 6Г) класса провели серьезную поисковую работу, были собраны фотографии и описания. Виртуальная стена памяти планировалась к открытию 22 июня 2011 года. В 2011-2012 учебном году обучающиеся класса решили создать Виртуальную стену памяти(<http://stena12.ucoz.ru>). В 2015 году на стене памяти пока размещены только фотографии, найденные гимназистами. В будущем планируется разместить информацию не только о ветеранах войны, но и о ветеранах спорта, о ветеранах педагогического труда. Учащимися про каждого ветерана найдена дополнительная информация. С ней можно ознакомиться на индивидуальных страницах.

В 2011– 2012 учебном году данный социальный проект был представлен на городском конкурсе социальных проектов в рамках реализации конкурсной профилактической программы «Соревнование классов здоровья», где занял 3 место. В прошлом учебном году проект стал призером городского конкурса социальных проектов «Я–Липчанин».

В 2010– 2011 учебном году по результатам социально-направленной деятельности за последние 2 года классный коллектив принял участие во Всероссийском конкурсе «Спешите делать добрые дела».

Применение педагогических и информационно коммуникационных технологий на современном этапе развития школьного образования при преподавании информатики

Горенко Светлана Ивановна, учитель информатики МБОУ «СОШ№ 15» г. Губкин, e-mail: Lana407@rambler.ru

Новые цели и ориентиры общего среднего образования, вариативность его содержания, многообразие образовательных систем привели к становлению во многом новых организационных форм, методов и средств обучения[4]. Наибольшее распространение в современной школе получили такие педагогические технологии как: информационные технологии, здоровые берегающие технологии, ТРИЗ-технологии, метод проектов и др.

В основе личностно ориентированного подхода в обучении лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого ученика, его развития не как «коллективного субъекта», но, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым «субъектным опытом». Включить «субъектный опыт» в процесс познания (усвоения) – значит, организовать свою собственную деятельность на основе личных потребностей, интересов, устремлений. Также необходимо использовать индивиду-

альные способы учебной работы и индивидуальные механизмы усвоения, руководствоваться личностным отношением к учебной деятельности. В связи с этим личностно ориентированное обучение предполагает: ориентир на самостоятельную работу, собственные открытия учащегося, работа с каждым учеником, выявление и учёт его склонностей и предпочтений; используется дидактический материал, соответствующий успеваемости и способностям того или иного ученика; устанавливается объём знаний для каждого ученика с учётом его индивидуальных способностей и подбирается соответствующий учебный материал; сложность учебного материала выбирается учеником и варьируется учителем.

ТРИЗ-педагогика ставит целью формирование логического мышления и воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности. Под методами решения поставленных целей подразумеваются такие методы как мозговой штурм, синектика, морфологический анализ, метод фокальных объектов и их разновидности. Следует различать ознакомительный и инструментальный уровень освоения ТРИЗ-методик. Обязательным условием качественного, инструментального обучения в ТРИЗ-педагогике является не только освоение соответствующих методик, но и освоение способов их создания. Особое место занимает курс развития творческого воображения (РТВ), предназначенный для преодоления стереотипов решателя, выработки умения работать с нетривиальными идеями, который удачно реализуется на уроках информатики в подборе не традиционных заданий.

В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников. Следует отметить, что все здоровые берегающие технологии можно разделить на три основные группы: технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса; технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников; разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности.

Технологии здоровые бережения позволяют решить не только основную задачу, стоящую перед ними, но также могут быть использованы как средство повышения мотивации к учебно-познавательной деятельности учащихся. Среди методов реализации этих технологий можно выделить: снятие эмоционального напряжения. Использование игровых технологий, игровых обучающих программ, оригинальных заданий и задач. Введение в урок исторических экскурсов и отступлений позволяют снять эмоциональное напряжение. Этот прием также позволяет решить одновременно несколько различных задач: обеспечить психологическую разгрузку учащихся, дать им сведения развивающего и воспитательного плана, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации самостоятельной познавательной деятельности и т.п.

На начальном этапе обучения информатике это могут быть игровые задания для обобщения знаний (кроссворды, задачи-загадки и т.д.). Для старших классов можно использовать задания фантастического или детективного содержания, также активизирующие творческий потенциал. Задания на обобщение материала могут быть представлены в виде рекламы того или иного устройства компьютера, прибора, закона или явления, изучаемого в рамках предмета информатика. Положительный эффект дает использование интерактивных обучающих программ, которые вызывают неизменный интерес у школьников, одновременно снимая у них элементы стресса и напряжения. К тому же, введение в урок литературных или исторических отступлений служит не только психологической разгрузке, но и установлению и укреплению межпредметных связей, а также и решению воспитательных целей.

Пожалуй, одним из важнейших аспектов является психологический комфорт

школьников во время урока. С одной стороны, таким образом, решается задача предупреждения утомления учащихся, с другой стороны, появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка. Следует заметить, что в обстановке психологического комфорта и эмоциональной приподнятости работоспособность класса заметно повышается, что, в конечном итоге, приводит и к более качественному усвоению знаний, и, как следствие, к более высоким результатам.

Метод проектов [2] также важен в современном обучении. Он реализует следующие цели: 1. Способствовать повышению личной уверенности у каждого участника проектного обучения, его самореализации и рефлексии. 2. Развивать у учащихся осознание значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества; вдохновлять детей на развитие коммуникабельности. 3. Развивать исследовательские умения (анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдение практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять их проверку, обобщать, делать выводы), объективно оценивать процесс (саму деятельность) и результат проектирования.

Участие в проекте позволяет приобрести уникальный опыт, невозможный при других формах обучения. А предмет информатика как раз позволяет выбрать различные проекты с учетом интересов и знаний учеников.

Все эти технологии проще всего реализуются с использованием информационных технологий. Информационные технологии являются мощным средством повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса. Отличаясь высокой степенью интерактивности, информационные технологии способствуют созданию эффективной учебно-познавательной среды. Главной особенностью данной среды является то, что она пригодна для коллективных и индивидуальных форм обучения и самообучения. Использование информационных технологий на уроках приводит к значительному усилению мотивации учащихся к обучению, интереса к предмету, повышению качества знаний, развитию коммуникативных способностей, повышению информационной компетентности учащихся. Наглядность — неотъемлемая черта преподавания.

Одну и ту же информацию можно представить в виде множества графических образов. Наиболее эффективными являются следующие формы информационных технологий [1] на уроках: **уроки с использованием презентаций** в обычном виде или в форме интерактивных плакатов — это уроки объяснения нового материала, урок-лекция, урок-обобщение, урок-защита проектов, интегрированный урок. В зависимости от цели и формы работы возможно варьирование использования мультимедийных презентаций как фронтально с помощью проектора (обычно при объяснении нового материала, фронтальном опросе), так и индивидуально на компьютере каждого ученика; **уроки защиты проектных работ** — способ творческого преломления знаний и умений на практике. В своем выступлении обучающиеся должны рассказать о назначении своего проекта, на кого он ориентирован, продемонстрировать его работу на компьютере, ответить на вопросы членов комиссии и своих товарищей. Оценивают данную работу сами ученики, которые получают оценочные листы с критериями (актуальность темы, содержательность, глубина раскрытия темы, оформление работы и др.), составленные по нескольким номинациям; **уроки с использованием компьютерных форм контроля** — предполагает возможность проверки знаний учащихся в форме тестирования с использованием компьютерной программы, что позволяет быстро и эффективно зафиксировать уровень знаний по теме, объективно оценивая их глубину; **интерактивное обучение** — суть процесса состоит в совместной деятельности учащихся в освоении учебного материала, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности. Овладев на уроках информатики технологиями общения в сетях, уча-

щийся может быть включен в учебный процесс в школе, в котором преподавателями-предметниками используются новые педагогические подходы (обучение в сотрудничестве, работа в группах, разноуровневое и модульное обучение и т. п.). Кроме того, ученик для решения конкретных учебных задач может использовать информационные ресурсы из внутреннего школьного информационного пространства (интранет) и из сети Интернет.

Уроки с использованием ИКТ организую на основе работы со специализированными обучающими программными средствами, электронными учебниками и пособиями, энциклопедиями, словарями. Интерактивные доски позволяют учащимся самим участвовать в процессе создания информационных ресурсов. Например, возможна параллельная работа учащихся на местах и у интерактивной доски. Информационные ресурсы доски, программы с использованием демонстраций позволяют сделать обучение на уроках информатики более доступным и понятным.

1. Гусева А.И., Смольникова И.А., Филиппов С.А, Чиркова М.А. Применение ИКТ в учебном процессе. Электронное пособие Академия АйТи «Применение международных информационных технологий: применение ИКТ в учебном процессе».

2. Гузев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. — 1995. - № 6. — с. 39 — 47.

3. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. — Мурманск, 1997

4. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. /Науч. ред. Т.И.Шамова, П.И.Третьяков. — М. — Тюмень, 1994.

Целесообразность создания интегрированной информационной системы образовательного учреждения

Еремина Наталья Сергеевна, директор; **Морозова Лилия Михайловна**, заместитель директора МБОУ «Глинновская СОШ» Новооскольского района Белгородской области, e-mail: newoschoolgl@rambler

Нынешнюю ситуацию в мире информационных технологий можно сравнить с положением, создавшимся вскоре после изобретения печатного станка. Станок изобретен и теперь все зависит от того, кто и какие книги будет печатать. В сравнении с этим проблемы совершенствования полиграфии оказываются вторичными.

Современная деятельность школы, которая является, по своей сути, сложной организационной системой, основана на информационном взаимодействии, осуществляемом посредством обмена информацией в виде документов. Автоматизация документооборота, как средство повышения эффективности работы ее сотрудников, возможна только при наличии общешкольной информационной системы. Что же даёт создание единой информационной среды школы, внедрение ИКТ в образовательный процесс?

Во-первых, стимулирует творческую активность, освобождает от физиологических ограничений, страха самовыражения.

Во-вторых, снимает нагрузку — рутинные операции выполняются машиной, а учитель оперативно привлекает необходимые источники текстовой, графической и аудиовизуальной информации.

В-третьих, расширяются возможности представления результатов учебной деятельности учениками. Это не только тетрадные листки с сочинениями, ответами на вопросы или решёнными задачами, а иные продукты — презентации, гипертексты, модели. Работы ребёнка с применением ИКТ при профессиональном сопровождении педагога имеют более высокий эстетический и технический уровень. Очень важно, что практически значимые продукты доступны для трансляции и применения другими людьми.

Единая информационная среда образовательного учреждения должна включать компоненты, обеспечивающие информатизацию основных видов деятельности шко-

лы: управление кадрами; управление ресурсами; обеспечение коммуникации; управление контингентом обучающихся, управление образовательным процессом.

Общие требования к реализации информационной среды образовательного учреждения включают: единую базу данных; ввод данных с возможностью их последующего редактирования, хранения, передачи; разграничение прав доступа к данным; использование одних и тех же данных в различных приложениях и процессах; возможность обмена данными между различными прикладными программами без выполнения операций экспорта – импорта.

Развитие единой информационной среды связано с постоянным повышением уровня её организации и технического оснащения. Единство и целостность структуры информационной среды определяются единством педагогических целей, взаимосвязью решаемых педагогических задач и взаимодействием участников образовательного учреждения.

При проектировании единой информационной среды образовательного учреждения необходимо следующее: исследовать возможности внедрения информационных и коммуникационных технологий в практику преподавания учебных предметов, а также в деятельность воспитательной системы образовательного учреждения; создать условия для практического применения компьютерной техники участниками образовательного процесса в учебное и внеучебное время, исходя из потребностей; обеспечить для участников образовательного процесса открытый доступ к информационным каналам локальной вычислительной сети, глобальной сети Интернет и ресурсам медиатек; обеспечивать формирование информационной культуры всех участников образовательного процесса.

Современная организация труда руководителя школы, как правило, не предусматривает использование компьютера для решения повседневных задач. В современной школе действуют всего три коммуникативных канала, через которые администрация взаимодействует с персоналом: приказы, совещания и доски объявлений. И только один из них как-то регламентирован – приказы.

Решить задачу повышения эффективности текущего управления возможно путём перестройки двух последних коммуникационных каналов средствами информационно-коммуникационных технологий. В условиях нарастающего потока информации нужно избавляться от большого количества информационных стендов и бесконечной череды совещаний. Однако такой проект может быть успешным лишь при соблюдении целого ряда требований: использование для создания первичных документов только простейших и широко распространённых программных продуктов; минимум дополнительного оборудования и программного обеспечения; минимизация требований к уровню подготовки участников процесса; доступность конечного продукта, обеспечиваемая через локальную сеть школы.

Поставленная задача решается в несколько этапов.

Первый – определение круга участников и моделирование их требований к программе; *второй* – поиск или написание необходимого программного обеспечения; *третий* – техническое оснащение рабочих мест; *четвёртый* – обучение персонала; *пятый* – внедрение программы; *шестой* – оценка эффективности.

Следовательно, для внедрения в школе системы автоматизации оперативного управления должно быть необходимое количество компьютеров, объединённых в локальную сеть. Локальная сеть позволяет связывать рабочее место директора со всеми автоматизированными рабочими местами и скоординировать работу администрации и педагогов.

На любом предприятии, как большом, так и маленьком, возникает проблема такой организации управления данными, которая обеспечила бы эффективную работу.

Основное преимущество автоматизации – это сокращение избыточности хранимых

данных, а следовательно, экономия объема используемой памяти, уменьшение затрат на многократные операции, устранение возможности возникновения противоречий из-за хранения в разных местах сведений об одном и том же объекте, увеличение степени достоверности информации и увеличение скорости обработки информации; излишнее количество внутренних промежуточных документов, различных журналов, папок, заявлений, повторное внесение одной и той же информации в различные промежуточные документы.

Создание автоматизированной системы позволяет учесть все особенности образовательного учреждения. Использование новейших информационных технологий должно и может способствовать решению педагогических задач, которые сложно или невозможно решать традиционными методами.

1. Каминская И., Образование в «сетях»//Учительская газета, М5,2007г.
2. Орлов А., Сенокосов А., Словарь по информационным технологиям// Информатика - приложение к газете «Первое сентября», М., 2006г.
3. Справочник руководителя образовательного учреждения, М.2007г.
4. Смольникова И.А. Информационные технологии и образование //Сборник документов Минобразования РФ, 2007.
5. Технические устройства в современной школе. М.Перспектива, 2006г.
6. Система программных мероприятий Федеральной целевой программы«Развитие единой образовательной информационной среды в 2001-2005г.»// Сборник документов Минобразования РФ.
7. Элотикина Ю.А. Интернет-технологии в образовании, 2005 г.
8. Якушина Е. Использование компьютера в школе. Информационные технологии», 2006г.

Применение компьютерных технологий при изучении синтаксиса простого предложения

Зайналова Лариса Арабшаховна, научный сотрудник, ГБУ «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи», Махачкала, e-mail: lar99955@yandex.ru

В современном мире происходит интенсивное внедрение новых информационных технологий не только в различные сферы человеческой деятельности, но и в учебный процесс общеобразовательной школы. И задача педагога состоит в разработке и проверке новых методов и форм работы на уроках русского языка в условиях информатизации образования.

Основной проблемой при этом остается определение основных способов применения новых информационных технологий при изучении синтаксиса на уроках русского языка в школах с русским (неродным) языком обучения.

Использование компьютерных технологий позволяет разнообразить формы работы учащихся, активизирует внимание школьников, повышает творческий потенциал ребенка, помогает преодолеть психологический барьер на пути использования русского языка как средства общения.

Исследования Я.А. Ваграменко, А.А. Кузнецова, Е.И. Машбиц, Е.С. Полат, В.В. Рубцова говорят о преимуществах использования методики обучения, основанной на применении ИКТ. Вопросы применения компьютерных технологий в различных аспектах рассматриваются в трудах Г.Ю.Беляева, Т.Н. Казариной, Т.В. Менга, И.Г. Полищук, В.Ю. Лысковой, В.А. Красильниковой и др.

Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер[1].

Под средствами мультимедиа необходимо понимать комплекс аппаратных и про-

граммных средств, позволяющих пользователю общаться с компьютером. Используя самые различные для него среды: графику, гипертексты, звук, анимацию, видео[2].

Современные информационные технологии обучения – это совокупность современной компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, инструментальных программных средств, обеспечивающих интерактивное программно-методическое сопровождение современных технологий обучения.

Современный учитель русского языка должен: знать особенности текстового редактора для обработки, создания и хранения информации; знать различные типы тренировочных компьютерных курсов и методику их использования на уроках; знать особенности электронных учебников и правила пользования ими; уметь использовать ресурсы интернета, владеть приемами их использования на уроке; уметь готовить учебный материал с помощью программы PowerPoint.

Гершунский Б.С. предлагает рассматривать педагогические программные средства по следующим признакам: управляющие, диагностирующие, демонстрационные, генерирующие, операционные, контролирующие, моделирующие и т.д.[3].

Использование информационных технологий – это разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа фактов и выявлением принципов, повышающих эффективность образовательного процесса путем применения и конструирования материалов и приемов, а также оценки применяемых методов.

При обучении синтаксису желательно использование компьютерных технологий: слайдов с графическими схемами словосочетаний и предложений, интонационных конструкций, а также различных таблиц. Это облегчает анализ синтаксического строя и пунктуационного оформления чужой и своей речи, помогает осознанному порождению представленных в виде схем различных по структуре предложений, развивает речевой слух учащихся, повышает выразительность устной речи учащихся-билингвов.

Изучение синтаксиса в школьном курсе русского языка необходимо для сознательного пользования языковыми средствами. А применение компьютерных технологий при обучении разделу в школе с русским (неродным) языком обучения открывает возможности для организации работы учащихся-билингвов, которая становится контролируемой, управляемой и адаптированной к индивидуальным особенностям [4].

Внедрение новых компьютерных технологий меняет традиционный взгляд на образование. Оно направлено на интенсификацию образования, реализацию идей развивающего обучения, совершенствование методов и форм организации учебного процесса, способствующих переходу от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать знания.

Применение компьютера целесообразно на уроках, во внеклассной работе на факультативных занятиях, при обмене информацией с учащимися с помощью электронной почты, в исследовательской работе при объяснении нового материала, закреплении, контроле знаний, повторении. Для обучающегося компьютер выполняет различные функции: объекта обучения, учителя, сотрудничающего коллектива, рабочего инструмента, игровой среды. Для учителя компьютер является источником учебной информации, наглядным пособием, индивидуальным информационным пространством, тренажером, средством диагностики и контроля.

Компьютер способствует решению специальных практических задач, записанных в программе по русскому языку и литературе: формирование прочных орфографических и пунктуационных умений и навыков, обогащение словарного запаса, овладение нормами литературного языка, знание лингвистических и литературоведческих терминов, формирование общеучебных умений и навыков.

А при обучении синтаксису простого предложения компьютерные технологии могут применяться на разных этапах урока: при объяснении нового материала; при перво-

начальном закреплении материала; при контроле и проверке знаний.

Использование мультимедиа при изучении русского языка учащимися-билингвами обогащает интеллектуально, а использование Интернет-ресурсов дает им возможность в поисках дополнительной информации. Обучая русскому (неродному) языку учителю необходимо применять разные приемы, которые будут способствовать оптимизации ситуации на уроке. С возрастанием овладения русской речью приемы могут усложняться путем применения устных сочинений по картине и без нее, развернутых вопросно-ответных предложений, упражнений с составлением диалогов.

Рассмотрим, для каких целей может применяться компьютер в процессе обучения синтаксису, какие лингводидактические задачи можно решить с помощью компьютера при формировании навыков и умений учащихся-билингвов в различных видах речевой деятельности. Средства мультимедиа позволяют готовить к урокам разные продукты: разноуровневые задания, тесты, проекты, исследования, доклады, материал для сопоставительного анализа, электронные учебники, рефераты, буклеты, небольшие сообщения, презентации.

При обучении простому предложению компьютерные технологии способствуют формированию рецептивных, продуктивных навыков письменной и устной речи, контролируют уровень сформированности грамматических навыков при помощи различных тестовых программ, оказывают справочно-информационную поддержку посредством автоматизированных справочников по грамматике, систем выявления грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях.

В процессе обучения простому предложению учащихся-билингвов компьютер облегчает переход от спонтанной устной речи к созданию письменных текстов; изменяет отношение к письму, повышая ответственность пишущего; облегчает процесс создания письменного текста благодаря использованию справочно-информационных систем [5].

К примеру, при обучении с целью формирования лингвистических и коммуникативных компетенций работа с текстом на уроках русского языка должна выглядеть следующим образом: на мониторе предъявляется текст; учащему предлагаются вопросы по содержанию текста, на которые необходимо ответить: «подчеркните все грамматические основы в данном тексте», «произведите синтаксический разбор первого предложения в тексте», «чем выражено подлежащее, сказуемое», «найдите в тексте предложения с однородными членами», «выпишите предложения, соответствующие той или иной схеме», «из данных предложений выпишите все предложения со связью согласование (управление, примыкание)», «определите основную мысль и тему текста», «найдите в тексте художественные средства», «какие средства используются в тексте для связи предложений и абзацев между собой»; учащиеся дают ответ, используя различные способы его ввода: подчеркивают или выделяют ответ в тексте, указывают курсором или выбирают из двух предложенных; программа оценивает результаты работы, сравнивая их с эталоном, и сообщает результат учащемуся.

Разнообразны способы использования компьютерных технологий на уроках русского языка при обучении синтаксису: индивидуальное пользование в индивидуальном режиме и режиме фронтальной работы (самостоятельная работа учащегося за компьютером, тестирование учащихся); коллективное, парное или групповое пользование компьютером; коллективная работа в сетях, обмен информацией.

В отличие от использования традиционных методов, применение информационных форм обучения способствует эффективной реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, при котором основными действующими лицами становятся сами учащиеся. Учитель при этом является организатором учебного процесса.

Таким образом, использование компьютерных технологий является важной частью

учебного процесса, так как это способствует повышению качества образования, повышает культуру и способствует формированию коммуникативной компетентности учащихся.

Использование тестовой технологии выстраивает коррекционную работу для более успешного овладения материалом. Проектная технология на уроках русского языка и литературы решает следующие задачи: развитие познавательных навыков школьников; развитие умений самостоятельно конструировать знания; развитие умений ориентироваться в информационном пространстве; развитие творческого и критического мышления.

Использование компьютерных технологий способствует созданию различных видов и форм самостоятельных работ, стимулирует процессы усвоения учебного материала, представляет учащимся возможность выбора разнообразных организационных форм учебной деятельности.

Но при всех имеющихся преимуществах компьютерные технологии еще не достаточно распространены в системе гуманитарного образования. К примеру, наблюдается отсутствие методической базы их использования в образовательной среде и методологии разработки коммуникативных и информационных технологий для гуманитарного образования. Также стремительное обновление коммуникативных и информационных технологий увеличивает несоответствие между потенциалом образовательных технологий и их реальным применением в образовании.

1. Воронов М.В., Блинов А.Н., Пименов В.И. Мультимедийные технологии в дистанционном обучении // Сб. научн. тр. «Образование и виртуальность – 2000». – Харьков - Севастополь. – 2000. – С. 87-93.

2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – С. 57.

3. Зайналова Л.А. Роль компьютерных технологий в образовательном процессе/Инновации в развитии экологического образования населения. Кластерный подход: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 23-24 октября 2013 года. – Курган, 2013. С. 289 с.

4. Зайналова Л.А., Расулова Р.М. Информационные технологии в учебном процессе на уроках русского языка. // Наука, просвещение, искусство провинции в социокультурном пространстве: Девятые Короленковские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 160-летию юбилею В.Г.Короленко (28 октября 2013 г.). – Глазов: ООО «Глазовская типография», 2013. – С. 286.

5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – С. 256.

Информатизация управления и учебного процесса в профессиональных образовательных организациях (партнёрское взаимодействие школа-вуз-профессиональная деятельность)

Зотова Наталья Николаевна, младший научный сотрудник факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,

Федотова Марина Александровна, к.э.н., доцент кафедры «Инновационные технологии» МИИТ,

Шевырев Анатолий Викторович, к.э.н., директор НИЦ Креативного мышления МАЭП, г. Москва,

Кравченко Игорь Львович, директор Земской гимназии г. Балашиха, консультант по стратегическому управлению и образованию НГПК(национальной гильдии профессиональных консультантов), e-mail: ewrikamail@mail.ru

По твёрдому убеждению авторов статьи, в настоящее время в образовании и управ-

лении нет более насущной темы, чем формирование и развитие системно-креативного мышления и управления, как наиболее эффективного инструмента повышения качества управления и образования.

Конкурентным преимуществом является уже не отдельная идея, а сама способность постоянно генерировать и внедрять эти идеи в жизнь. Ключ к конкурентоспособности человека, организации, экономики и страны в целом – это непрерывное творческое развитие, освоение им принципиально новой культуры мышления. В такой культуре акцент делается не столько на организацию и переработку знаний, сколько на их генерацию.

Креативность, системно-креативное мышление – способность генерации нового знания путём технологически управляемого расширения и трансформации видения реальности, т.е. креативность – это творческое конструирование в режиме самоорганизации процесса мышления.

Системно-креативный менеджмент (СКМ) – системное управление процессом креативного мышления (индивидуального и командного)

Что даёт и в каких случаях используется: Многомерное системное видение проблемных ситуаций. Глубокая переработка уже существующих ресурсов, в т.ч., переосмысление опыта, запертого в старых шаблонах; Поиск новых, нестандартных возможностей при решении проблем; Выбор более жизнеспособных решений.

Современный кризис затронул и сферу образования, усугубив 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 → ... (Рис 1).

Объективные причины кризисов: неадекватность когнитивных, управленческих и образовательных практик (формирование кризисной «воронки»)



Чтобы разорвать этот порочный круг нужно сосредоточить усилия школ и вузов на приоритетных элементах этой цепочки, создавая эффект положительной обратной связи. Предлагается усилить 3 элемента – качество управления школой и вузом (разработка эффективных стратегий, инновационное управление), качеством образования (учебное проектирование, командная работа) и увеличение финансовых

ресурсов (внешний элемент) за счёт роста и развития двух первых элементов. Разумеется, все элементы взаимосвязаны – улучшая качество образования, мы усиливаем конкурентоспособность школ и вузов, а, следовательно, приток финансовых ресурсов, и, наоборот, увеличение финансовых ресурсов позволяет повысить качество образования.

Отсюда ключевой задачей, как общего, так и профессионального образования и управления образовательными организациями становится обучение слушателей **технологии творческого (системно-креативного) мышления и управления**, прежде всего коллективного.

Креативное управленческое мышление в современной России только формируется и первостепенная роль в этом должна принадлежать школе.

Концепция формирования и развития СКМ и управления предусматривает осуществление следующих этапов: повышение роли, статуса и изменение места мыследеятельностной и управленческой подготовки школьников и студентов в общей системе их обучения и воспитания – придать этим видам деятельности системообразующие и координирующие функции во всём учебно-воспитательном процессе; повышение уровня методологического образования школьников и студентов – сформировать у них методологическую составляющую их управленческого мышления, основанную на принципах СКМ; дальнейшее интегрирование всех управленческих дисциплин в единую целостную систему научного знания об управлении – выработать у школьников, студентов и преподавателей высокую управленческую эрудицию, помочь осознать им управление как единую систему, позволяющую эффективно разрабатывать системные учебные и управленческие решения; переориентация методик преподавания учебных дисциплин с преимущественного присвоения школьниками и студентами знаний на преимущественную их творческую выработку и использование; применение алгоритмизированных и высокоэффективных технологий творческого разрешения сложных проблемных ситуаций, умение их грамотно адаптировать и успешно применять в конкретных условиях.

В Московской академии экономики и права с 2006 года действует учебный креативный ситуационный центр (УКСЦ) на базе «Класса-мастерской управленческого мышления». Основная цель учебного КСЦ – формирование и развитие практических навыков системно-креативного мышления в процессе управленческого проектирования.

Программный комплекс УКСЦ позволяет:

- Повысить методологическую грамотность учащихся и преподавателей, увеличить эффективность их ориентации в проблемных ситуациях и, как показывает опыт МА-ЭП и сотрудничающих с ней школ, более успешно проходить аккредитационное тестирование по всем дисциплинам.
- Связать знания слушателей по различным дисциплинам в единую развивающуюся систему, интенсифицировав тем самым процесс образования.
- Совершенствовать навыки эффективного управленческого мышления, при разработке и реализации инновационных проектов, учитывая индивидуальные когнитивные особенности и образовательные потребности учащихся.
- Значительно облегчить практическую работу преподавателей и учащихся компьютерных классах, сделав ее исследовательской, интересной.
- Повысить производительность труда преподавателя и слушателей, в т.ч. за счёт командной работы, дать возможность активно работать самостоятельно.
- Повысить «чувствительность» пользователей УКСЦ к проблемным ситуациям, привить им вкус к культуре аналитической работы.
- Повысить качество и интенсивность обучения, включив в них элементы СКМ и

управленческого проектирования.

– Эффективно готовить рефераты, эссе и другие виды учебных работ в программной среде УКСЦ (командный вариант) и «ЭВРИКА-Школа» (индивидуальный вариант).

– Эффективно осуществлять стратегическое и оперативно-диспетчерское управление школой (разработка стратегии, проведение совещаний, планирование, организация и контроль учебного процесса, разработка коммерческих инновационных проектов, создание центров ранней профориентации учащихся, создание уникальных (не тиражируемых конкурентами) программ ДПО и т.д.).

– Унифицировать программное обеспечение для подготовки школьников и управления школой (один программный комплекс для самых разных учебных ситуаций и учебных дисциплин, а также стратегического и оперативно-диспетчерского управления школой – ПК «ТТРИ-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 (2008г.), победитель конкурса УМО вузов России в области менеджмента в номинации "Компьютерные обучающие программы" (2009г.), победитель конкурса EMEA InAVationAwards 2011г. Амстердам в номинации "Центры управления и принятия решений", как специальное программное обеспечение совместного Проекта фирмы «DeLight 2000» и НИТУ МИСиС, лауреат Международного конкурса GlobalEducation 2011, Москва).

Опыт внедрения методик обучения, технологий и программного обеспечения: Достаточно активно подобные технологии, классы (студии) креативного управленческого мышления, учебные КСЦ (см. www.ewrikasmc.ru) начинают внедряться и в образование: более сорока вузов России используют данные технологии и программное обеспечение. Только в НИУ БелГУ студентами, аспирантами и преподавателями подготовлено более трёхсот проектов, в т.ч. инновационных. Проведены десятки учебных и корпоративных тренинг-семинаров с использованием программного комплекса УКСЦ, спецкурс по креативному управленческому мышлению успешно использовался в программах МВА и магистратуры ведущих российских ВУЗов: Государственный университет управления, Московский государственный университет экономики статистики и информатики (МЭСИ), Российской академии народного хозяйства и госслужбы при правительстве РФ, Международной высшей школы бизнеса (МИРБИС), Высшей коммерческой школы, Казанского федерального университета и др.

Предлагаемые технологии, методики обучения и программное обеспечение предназначены прежде всего для обеспечения эффективного взаимодействия школа-вуз-профессиональная деятельность выпускника. На наш взгляд, необходимо единая вертикаль подготовки современного специалиста на базе новейших технологий когнитивной психологии (сложное мышление Э.Морена, сложносистемное мышление К.Майнцера, системно-креативное мышление, которое разрабатывают авторы этой статьи) и менеджмента, в т.ч. креативного, а также IT технологий. Подобный подход позволяет получать синергетический эффект от взаимодействия всех уровней образования, например, при разработке системы непрерывной подготовки управленческих кадров (Рис. 2). В этом случае при вузах города/региона создаются несколько рекрутинговых центров, непосредственно работающих со школами, прежде всего, с наиболее одаренными детьми.

Главный экран программного модуля, предназначенного для учебного проектирования в классах и дома, представлен на рис.3. Основная задача модуля – эффективное

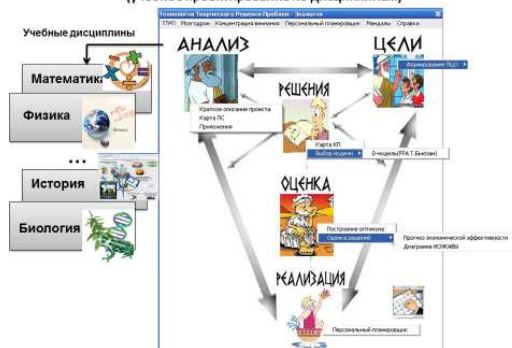
решение проблем, прежде всего, практического характера, в рамках различных учебных дисциплин, например, подготовка командной креативной презентации по теме занятия. Он включает в себя также аудиовизуальное приложение с релаксацией «Мозгодорм», содержащее пятьсот задач на сообразительность и креативность, а также приложение, связанное с оценкой концентрации внимания и др.

Система непрерывной подготовки управленческих кадров города/региона как ключ к конкурентоспособности экономики



Для реализации поставленных целей был создан Проект «Новая школа – инновационная школа». **Основные цели и задачи реализации Проекта:** внедрение теоретико-методологической, концептуальной, учебно-методической, программной и программно-аппаратной базы развития системно-креативного мышления (СКМ) в учебный процесс школ и вузов России в виде учебных креативных ситуационных центров школ (УКСЦ); создание критической массы образовательных инноваций, позволяющей перейти российским школам и вузам на инновационный путь развития в режиме самоорганизации; включение в инновационные процессы России необходимое количество школьников и студентов, будущих лидеров – инноваторов, успешную социализацию молодежи в динамично развивающемся обществе; проектирование и самостоятельный выбор своего профессионального пути и эффективное использование творческого потенциала молодых.

Главный экран программного модуля «ЭВРИКА-Школа» 2.0 (учебное проектирование по дисциплинам)



Перспективы проекта. Создание на коммерческой основе на базе Вашей образовательной организации «Центра по обучению и внедрению инновационных управленческих и образовательных технологий и программного обеспечения» для

работы по следующим направлениям:

- Формирование, экспресс-диагностика эффективных команд в т.ч. с участием школьников) и системное управление командной работой в режиме реального времени – на базе модуля «TeamCreator – школа 2.2».
 - Разработка типовой мультисценарной (оптимистический, пессимистический и др.) стратегии развития школы, лицея, колледжа – на баземодуля «Стратегическое планирование и управление школой 1.2».
 - Внедрение проектных технологий в учебный процесс, в т.ч. создание архива мультимедийных проектов по учебным дисциплинам.
 - Проведение эффективных совещаний, – на базе программного модуля «Эффективное совещание 2.0».
 - Внедрение технологического, методического и программного обеспечения раннего личностного и профессионального, самоопределения школьников по схеме: индивидуальное тестирование – создание проекта в сфере будущей профессии с использованием модуля «Выбери профессию – создай Проект своего будущего». Коррекция исходного представления о профессии (в случае необходимости) – повторное проектирование профессии, создание «Проектного портфолио школьника».
 - Разработка инновационных проектов (внутренних и внешних, в т.ч. коммерческих с участием школьников), а также проектов по конференциям, грантам, конкурсам и выставкам.
 - Сетевой вариант программного обеспечения устанавливается в компьютерном классе учебного заведения (напоминаем о защите личных данных), желательно, чтобы был доступ в интернет.
- Все программное обеспечение устанавливается бесплатно.** Обучение слушателей осуществляется в виде тренинг-семинаров, включающих в себя организационно-деятельностные игры, по программам 36, 72 и 108 часов.
1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.— 336 с.
 2. Зотова Н.Н. Происхождение ошибок старшеклассников при выборе профессии и возможность их профилактики. Вестник. Млск. ун-та. Сер 14. Психология.2010, № 2, с. 102-110.
 3. Зотова Н.Н. О готовности подростков к выбору профессии//Трудности и перспективы становления профессионала: Сборник научных трудов / Под ред. проф. Е.А. Климова. М.: МГУ, 2012. – 224 с.
 4. 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.
 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. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону.: Издательство «Феникс», 1996. – 512 с.
 7. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. Москва-Воронеж. 2003.
 8. Шевырев А.В., Палей Т.Ф., Бакеева Й.Р., Горшков Д.В. Системно-креативное мышление в обучении проектному управлению в вузе, издательство КГФЭИ, Казань, 2011.
 9. Шевырев А.В. «Креативный менеджмент: синергетический подход», Белгород, ЛитКараВан, 2007
 10. www.ewrikasmc.ru/newshool.html – раздел «Новая школа»

Использование ИКТ на уроках музыки

Иванович Елена Николаевна, учитель музыки МБОУ «ЛИЦЕЙ №3» г. Старый Оскол, e-mail: ivanovitch70@list.ru

Как использование ИКТ может изменить привычные виды деятельности на уроке музыки? Внедрение ИКТ на уроке помогает расширить кругозор учащихся, побудить детей самостоятельно добывать информацию, сформировать интерес к предмету, делая обучение ярким, запоминающимся и интересным. ИКТ предоставляет огромные возможности для успешного совместного творчества учителя и учеников, что положительно влияет на эмоциональную атмосферу в классе и делает творческий процесс увлекательным и эффективным.

Учебным планом предусмотрен лишь один урок музыки в неделю, что недостаточно для формирования разносторонне развитой гармоничной личности. Поэтому возникает проблема увеличения интенсивности урока и его насыщенности. Использование современных информационных технологий может стать одним из способов решения этой задачи.

Существует множество программ для работы с музыкой на компьютере. Их можно разделить на следующие группы: музыкальные проигрыватели, программы для пения караоке, музыкальные конструкторы, музыкальные энциклопедии, обучающие программы.

На своих уроках в начальной школе мы достаточно широко используем интерактивные обучающие программы, ориентированные на младших школьников. Такими являются «Чайковский. Щелкунчик», «Мусоргский. Картинки с выставки», «Сен-Санс. Карнавал животных» из серии «Восприятие и творчество», «Музыкальный класс» и др.

Так, например, работая с программой «Сен-Санс. Карнавал животных» мы знакомимся с основным содержанием программы, куда входят сведения о композиторе, музыкальные темы и задания, которые предлагается выполнить после прослушивания музыкальных тем. Всё это сопровождается красочными, яркими рисунками. Ребятам предлагается раскрасить картинки к понравившимся им номерам, которые имеются в раскраске этой программы.

В данном случае происходит интеграция уроков музыки и изобразительного искусства с применением компьютерных технологий. При выполнении таких заданий, дети развивают двигательные навыки, фантазию, память и получают дополнительные навыки работы с компьютером.

С помощью программы «Музыкальные инструменты народов мира» ученикам демонстрируются инструменты, которые используют народы данной страны, рассказывается история их создания и даётся прослушивание звучание инструментов.

Самый доступный способ применения информационных технологий на уроке музыки – это использование мультимедийной установки, которую можно применять в различных видах учебно-познавательной деятельности (слушание музыки, вокально-хоровая работа, игра на детских музыкальных инструментах).

Используя возможности программы PowerPoint, нами были разработаны презентации к темам уроков, которые помогают их разнообразить, сделать более интересными и запоминающимися. Так, уроки-презентации широко используются во время знакомства с творчеством того или иного композитора, при изучении особенностей тембров музыкальных инструментов: «Знакомство с инструментами шумового оркестра», «Из чего сделана музыка», «Интонация», «В музыкальном театре», «Великие имена. Л.В.Бетховен», «Классика и современность» и т. д.

Одним из видов домашнего задания является подготовка сообщений и презентаций по определенным темам. Такой вид заданий очень полезен, так как для подготовки

ученик должен провести определенную исследовательскую работу, используя большое количество источников информации и проявить творчество. А во время демонстрации своей работы ученики приобретают опыт публичных выступлений. Учащимися 5-7 классов были созданы следующие презентации: «Писатели и поэты о музыке и музыкантах», «Народная музыка», «Франц Шуберт. Жизнь и творчество», «Н. Римский-Корсаков — композитор сказочник», «Образы защитников Родины в искусстве» и др.

Для подготовки рефератов и творческих работ учащиеся пользуются энциклопедиями, такими как «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия», «Энциклопедия современной музыки», которые представляют собой электронные аналоги обычных справочно-информационных изданий.

Ещё одной интересной формой работы является использование на уроках музыкальных дисков с программой «Караоке». Пение на уроках можно разнообразить использованием компьютерного аккомпанемента. Выведение слов на проекционный экран позволяет облегчить усвоение песенного материала. Использование «минусовки» значительно обогащает песенный репертуар исполняемый на уроке и дает возможность учителю контролировать качество исполнения.

Благодаря применению на уроке компьютерных программ стало возможным использование таких форм проведения занятий как урок-экскурсия, урок-концерт, урок-игра, урок-сказка, урок-сюрприз, урок-телемост, заочная экскурсия в прошлое, урок-путешествие и др.

Использование компьютерных технологий на уроках музыки необходимо для того, чтобы сделать предмет интересным и более разнообразным, что позволяет изменить учебный процесс в лучшую сторону, охватывая все этапы учебной деятельности. Если дети с удовольствием будут посещать уроки, то повысится интерес к предмету и как следствие – результативность. Учащиеся легче и быстрее будут усваивать материал, проявлять готовность и стремление к совершенствованию и реализации творческого потенциала.

Информатизация образования как повышение познавательной активности учащихся

Кленина Людмила Ивановна, д.п.н., профессор кафедры высшей математики Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», г. Москва, e-mail: kleninali@mail.ru

Требования, которые современное общество предъявляет к своим гражданам, заставляет учителей средней школы и вузовских преподавателей способствовать тому, чтобы учащиеся и студенты овладели необходимой учебной информацией и соответствующими компетенциями для будущей профессиональной деятельности и активной жизни в обществе. Кроме этого необходимо развить потребность и умение учащихся использовать различные источники информации для самостоятельного приобретения новых знаний и компетенций. Таким образом, одной из сторон информатизации образования является активизация познавательной деятельности учащихся.

1. Активизация познавательной деятельности учащихся. о введении в книге «Проблемный подход в обучении» Т.И. Шамова дала характеристику познавательной деятельности. «Познавательная деятельность – всегда совершение ряда познавательных действий. ... Познавательные действия совершаются на всех этапах познания, начиная с непосредственного восприятия конкретной действительности и кончая теоретическим освоением этой действительности» [3, с. 9].

Анализируя опыт учителей школ, Т.И. Шамова выделила существенные признаки познавательной активности. «Это, во-первых, повышенная интеллектуальная ориентировочная реакция на изучаемый предмет на основе возникшей познавательной

потребности. Во-вторых, это совершение учащимися последовательных и взаимосвязанных познавательных действий (или самостоятельно, или вслед за действиями учителя), направленные на достижение определённого познавательного результата» [3, с. 11].

Ориентировочная реакция – это многокомпонентная рефлекторная, т.е. произвольная реакция организма человека и животных, которая вызывается рефлексом новизны (по определению русского физиолога И.П. Павлова – это рефлекс «Что такое?»). Проявление этой реакции у человека наблюдается в проявлении внешних и внутренних компонентов нервной системы. Внешний компонент или двигательный компонент – это движение головы и глаз в направлении источника раздражения. Внутренние компоненты нервной системы – вегетативный (расширение сосудов головного мозга при одновременном сужении периферических сосудов, изменение дыхания и электрического тонуса мышц), нейрофизиологический (повышение физиологической активности коры головного мозга) и сенсорный (повышение абсолютной и/или сенсорной чувствительности). Существенное повышение уровня возбудимости соответствующих зон коры головного мозга, ориентируют мозг на восприятие новой информации.

Таким образом, возникновение повышенного тонуса во всех участках центральной нервной системы свидетельствует о создании физиологического механизма установки, как необходимого определяющего звена между воздействием внешней среды (раздражителя) и психической деятельностью человека. По мнению создателя учения об установке Д.Н. Узнадзе, установка не отражается в сознании субъекта в виде какого-либо самостоятельного переживания, а направляет развертывание процессов сознания в соответствии с предметным содержанием и структурой внешнего воздействия. После своей реализации в удовлетворении, например, познавательной потребности, возникшая установка перестаёт существовать, уступая место другой установке.

Т.И. Шамова в своих исследованиях уделяла внимание формированию познавательной потребности учащихся на начальном этапе познавательной деятельности. Познавательная потребность как потребность в приобретении новых знаний, умений и компетенций складывается лишь в ситуациях, способствующих пробуждению интереса или осознания необходимости приобретения этих знаний, умений и компетенций для жизни и деятельности.

В лекциях А.Р. Лурия по общей психологии [2] в разделе «Психология познания» отмечается: «Основным источником наших знаний о внешнем мире и собственном теле являются ощущения. Они составляют основные каналы, по которым информация о явлениях внешнего мира и состоянии организма доходит до мозга, давая возможность ориентироваться в окружающей среде и в своём теле. Если бы эти каналы были закрыты и органы чувств не приносили нужной информации, никакая сознательная жизнь не была бы возможной. Известны факты, говорящие о том, что человек, лишённый постоянного притока информации, впадает в сонное состояние» [2]. Из этого отрывка следует не только ценность органов чувств человека, но и ценность самой информации, а также самого процесса обучения.

2. Приёмы, способствующие активному восприятию, нового материала. Т.И. Шамова обращала внимание на то, что необходима подготовка учащихся к активному усвоению знаний и конкретные методические приёмы, обеспечивающие эту подготовку. При исследовании опыта новосибирских учителей эти приёмы были объединены в три группы. «Первая группа приёмов связана с созданием эмоционального фона для восприятия нового материала. ...

Ко второй группе приёмов относятся те, которые связаны с раскрытием практиче-

ской и теоретической значимости изучаемого вопроса уже в процессе постановки темы урока (постановка задач теоретического или практического характера, для решения которых у учащихся недостаёт знаний, показ практического значения изучаемого вопроса и др.).

Третья группа приёмов связана с организацией предварительных практических действий учащихся, например, припоминание правил в процессе выполнения практических действий, различного рода измерений и сопоставление результатов этих измерений с целью показа недостаточности знаний и др.» [3, с. 18].

Как известно, наглядность учебной информации и визуализация сложных технических конструкций повышает уровень восприятия учебной информации, а моделирование разнообразных процессов природного, технического или социального назначения способствует развитию интеллектуальных способностей учащихся и повышению уровня эмоционального восприятия информации.

Чтение лекций в вузе или объяснение нового материала в школе с применением мультимедийных технологий предполагает использование видео и звуковой информации, которые оказывают воздействие на различные органы чувств учащихся. Согласно исследованиям американских специалистов из медицинских колледжей визуализация информации помогает головному мозгу человека в шесть раз лучше обрабатывать слуховую информацию. Преподаватель и учитель по реакции учащихся могут судить о проявлении познавательного интереса.

Разработчики нейролингвистического программирования (НЛП), анализируя мысленную работу человека по движению его глаз, заметили, что когда человек вспоминает когда-то увиденную информацию, то его взгляд направляется вверх; если же он вспоминает ранее услышанную информацию, то он слегка наклоняет голову, направляя ухо и взгляд в сторону звука. Конечно, эти движения глаз и головы длятся очень короткое время и являются частью наблюдаемых жестов учащихся. Если преподаватель или учитель производят видеозапись своей лекции или урока, то при замедленном воспроизведении видеозаписи, эти движения можно заметить. Если движения глаз и головы отсутствуют, то это свидетельствует о том, что познавательный интерес не появился, следовательно, необходимо усовершенствовать способ передачи информации учащимся.

«НЛП – современное направление практической и теоретической психологии, это новая модель человеческой коммуникации и поведения, получившая своё развитие в последние годы. НЛП разрабатывалось ... в Калифорнийском университете Санта-Круз в 1960 – 1970 гг. В НЛП рассматриваются различные паттерны. ... Паттерн, в самом общем смысле, – устойчивый, повторяющийся элемент структуры, шаблон. ... Паттерны в профессиональной деятельности ассоциируются с известными понятиями: «навыки и умения» в педагогике» [1, с. 76-77]. Специалисты, работающие с методами НЛП, отмечают, что примерно 35 % людей отдадут предпочтение визуальному, 25 % – звуковому, а 40 % – чувственному способам восприятию информации. Следовательно, большинство учащихся предпочитают потрогать собственными руками различные материалы и объекты исследования, но в сумме видео и звуковое восприятие информации составляет 60 %. Таким образом, доказано, что информатизация образования способствует обучению, т.е. восприятию учебной информации.

Мультимедийные технологии дают возможность создавать информационные материалы, содержащие традиционные статические тексты, картинки, графические гistogramмы и диаграммы, а также динамические видео и анимационные представления на экране, сопровождающиеся звуком и звуковыми эффектами. Чтобы это восприятие визуальной информации было более эффективным, необходимо проектировать состав и формат представления последовательности появления информации на экране, взаимное расположение, размер и цветовую палитру изображаемых объектов.

Существуют рекомендации размещения текстовой и изобразительной информации, которые связаны с право-левой асимметрией головного мозга человека. Так информация с правой части экрана поступает в левое полушарие, а с левой части экрана – в правое. По этой причине, текстовые сообщения, которые комментируются лектором, следует размещать в правой части экрана, т.к. ведущая роль при запоминании слов принадлежит левому полушарию. Изображения (графики, диаграммы, анимации) следует размещать в левой части экрана, т.к. запоминание образов связано с активизацией правого полушария. Такое восприятие информации предлагается использовать, когда преобладает мужской состав учащихся. Для женской аудитории эти рекомендации несущественны, т.к. у них слабее, чем у мужчин, выражена асимметрия головного мозга.

3. Информатизация образования на основе использования электронных учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам. Начиная с конца XX века в России осуществляется информатизация образования, т.е. применение компьютеров и информационных технологий в обучении и управлении образовательными учреждениями. В этом смысле информатизация образования тесно связана с целями образовательного процесса, которые меняются по мере развития общества, и с накоплением научных знаний о природе, технике и о самом обществе.

Конечно, существуют различные Интернет – технологии, которые позволяют использовать в учебном процессе информационные Интернет-ресурсы. Многочисленные электронные энциклопедии, справочники, словари, научные, популярные и учебно-методические издания, размещенные на различных сайтах Интернета, предоставляют возможность ознакомиться с необходимой информацией, но они не дают гарантию о достоверности этой информации. Хакерские атаки продвинутых пользователей Интернета часто превращают искомую информацию в недостоверную, а порой и в ложную.

Одним из направлений информатизации образования в России является комплексное применение электронных средств учебного назначения в средних и высших учебных заведениях при организации процесса обучения. Применение компьютеров на семинарских и практических занятиях в вузе позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, учитывать психофизические особенности учащихся в скорости и глубине восприятия учебного материала. Создание электронных учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам, преподаваемым в школе и вузе, требует особого внимания как со стороны школьных и вузовских преподавателей, применяющих этот продукт в организации учебного процесса, так и со стороны методических советов, рекомендующих электронные комплексы к использованию в обучении.

Учебно-методический комплекс по требуемой дисциплине должен включать в себя:

1) электронный учебник; 2) электронный задачник; 3) различные проверочные тесты; 4) варианты контрольных работ, рассчитанные на разный уровень усвоения материала; 5) обучающий практический курс; 6) примерную компоновку материала в соответствии с планом разбивки материала по часам; 7) обязательную поурочную или лекционную презентацию (каждой лекции и каждого практического занятия); 8) учебную тетрадь (опорный конспект) для работы с лекционным материалом по изучаемому курсу; 9) учебную тетрадь (опорный конспект) для работы с практическим материалом по изучаемому курсу.

Обычно, когда говорят о преимущественности в обучении, то имеют в виду непрерывную связь «между отдельными сторонами, частями и ступенями обучения, обеспечивающих расширение и углубление знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения, ..., это связь старого с новым и нового со старым» [1, с. 137]. Мы считаем,

что при внедрении информационных технологий в обучающий процесс, можно ставить вопрос и о преемственности действий педагога в новых условиях. В период, предшествующий информатизации образования, педагог при подготовке лекций или практических занятий по своему предмету использовал уже существующие различные учебники и учебно-методические пособия по этому предмету. В новых условиях часто электронные учебно-методические комплексы создают сами педагоги, которые не являются техническими специалистами в области создания электронного продукта. Нам кажется, что задачей педагога является не разработка мультимедийных лекций и уроков, а организация учебного процесса с уже существующими электронными учебно-методическими комплексами. Тогда бы педагог мог бы разрабатывать свои технологии повышения эффективности и качества процесса обучения, осуществлять регулярный мониторинг (контроль и коррекцию) результатов учебной деятельности и организовывать интеллектуальный досуг учащихся с привлечением возможностей компьютерной техники.

Конечно, существуют отличные электронные учебники, созданные технически продвинутыми педагогами самостоятельно, без участия компьютерных специалистов. Такое создание электронной продукции может происходить и в будущем, ведь «информационные интеллектуальные технологии, накопленные информационные ресурсы... создают основу для отказа от функционального разделения труда в научно-технической деятельности и обеспечивают впервые в истории человечества возможности для создания сложных систем в творческой лаборатории одной личности» [1, с. 182].

В настоящее время необходимо объективное и независимое тестирование и апробирование на практике уже созданных электронных учебно-методических комплексов по различным отраслям знания и рассчитанных на определенный возраст обучающихся. Эта объективная оценка, по нашему мнению, затруднена ввиду многочисленности и разной направленности этих комплексов. Кроме этого отсутствие общероссийского каталога электронных учебно-методических комплексов, затруднённый к ним доступ и объявление их интеллектуальной собственностью отдельных лиц или образовательных учреждений тоже не способствует активному внедрению этих комплексов в образовательный процесс.

1. Кленина Л.И. Акмеологический подход к инженерному образованию специалистов-энергетиков. – М.: Изд-во «Спутник +», 2010. – 293 с.

2. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. М.– 2003. 320 с. plam.ru/psiholog/lekci_po

3. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении / Серия. Школа управления. Книга 4. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 64 с.

Информатизация образовательного процесса как средство повышения качества образования (на примере Лицея №17, г. Химки)

Куманьева Лидия Анатольевна, к.п.н., директор МАОУ Лицей №17, город Химки, Московская область, e-mail: licei17@mail.ru

В последнее десятилетие аналитики образования слово «качество» повторяют чаще других слов. Вопросом качества занимаются многие (в Европе на эту тему проходят конференции, в России – состоялось несколько симпозиумов по квалификации человека и образования), однако приходится признать, что концепция качества образования только складывается: определяются подходы, формируются показатели, аспекты качества, ставится вопрос о критериях.

Качеством занимались всегда. В этом нет ничего нового, появилось лишь новое модное слово. В философии термин «качество» определяется как целостная совокупность свойств, их связей и отношений, отличающих один предмет или явление от

других предметов или явлений. Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко под качеством понимают «целостную совокупность относительно устойчивых свойств, определяющих специфику того или иного предмета». Эти же авторы приводят и другое определение: качество – тот нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования. Как многомерное понятие «качество образования» считает В.П. Панасюк, подразумевает любую систему или процесс, которые направлены на сохранение и повышение качества образовательного продукта, создаваемого учебным заведением. Качество образования, таким образом, неотделимо от социальной адекватности, а задачи системы обеспечения качества состоят в гарантировании такой социальной адекватности. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года выдвигает перед нами новую цель: новое качество жизни. При этом главными направлениями развития человеческого капитала в условиях инновационного, социально-ориентированного типа развития России, являются: условия для сохранения, приумножения культурных и духовных ценностей народов России, формирование российской идентичности, рост качества социальной среды с учетом национально-региональных характеристик, обеспечение условий развития каждого человека и его конкурентоспособность.

Повышение качества образования – одна из основных задач Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года. В качестве условий достижения «нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования» определены: государственные образовательные стандарты; оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки учащихся; дифференциация и индивидуализация обучения; духовное развитие личности; профильное обучение в старшей школе (ИУП); развитие дистанционного образования; государственная поддержка школ для одаренных детей.

Модернизацию образования невозможно представить без применения информационных и коммуникационных технологий. Именно они – важнейший инструмент обеспечения доступности образования, именно они обуславливают эффективность всех процессов школьной жизни от обучения до воспитания. Стремительное развитие общества, распространение мультимедийных и сетевых технологий позволяют расширить возможности использования ИКТ на уроках в современном образовательном учреждении. Под информатизацией образовательного пространства мы понимаем процесс, направленный на оптимальное использование информационного обеспечения с помощью компьютера; это педагогический процесс в том смысле, что в нем решаются педагогические задачи, определяемые процессом обучения.

За последние годы произошло коренное изменение в возможностях использования персональных компьютеров и информационных технологий в жизни человека. Человек, умело, эффективно владеющий технологиями и информацией, приобретает новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникающей проблемы, к организации своей деятельности. Как показывает практика, уже невозможно представить современное общество без использования новых информационных технологий. Современное образовательное учреждение, стремящееся к повышению качества образования, так же не может эффективно функционировать без решения задач информатизации образовательного пространства.

Миссия Лицея – создание необходимых и достаточных образовательных условий для социальной успешности учителя, ученика и выпускника Лицея. Выполнение этой миссии, зафиксированной в Программе развития Лицея на 2011-2015 годы, позволит выпускнику Лицея стать конкурентоспособным на рынке образовательных услуг и приобрести реальные предпосылки для социальной успешности. Социальная успешность включает в себя высокие жизненные шансы, материальное, психологическое благополучие, гражданскую состоятельность, лидерство. В мировой образовательной

практике признано и доказано, что в абсолютном большинстве случаев социальная успешность личности зависит от качества образования этой личности. Неслучайно актуальность повышения качества образования является основной целью, как приоритетного национального проекта «Образование», так и процесса модернизации российского образования в целом.

Под качеством образования понимается соотношение цели и результата образовательных услуг. Качество образования подразумевает качество результатов и качество условий образовательного процесса. Социальный запрос на повышение качества образования в современном обществе в условиях рыночной экономики постоянно растет. Образовательное учреждение для того, чтобы повысить свою потребительскую привлекательность и престиж, должно совершенствовать качество образовательного процесса и качество образовательного результата. Традиционно при определении качества образования имеются в виду три основных вектора: качество содержания образования (качество образованности личности); качество образовательных технологий (методов и форм обучения и воспитания); качество образовательных результатов.

Качество образования состоит из: качества образовательной программы и потенциала педагогического состава; качества потенциала обучающихся; качества средств образовательного процесса и образовательных технологий, применяемых в образовательном процессе; качества управления образовательными системами и процессами.

Опыт педагогической деятельности учителей Лицея свидетельствует о том, что на качество образования оказывает влияние целый комплекс многочисленных факторов как общепринятых в педагогической практике, так и специфических для каждого конкретного образовательного учреждения.

Инновационная деятельность Лицея на протяжении всех лет его существования была направлена на повышение качества образовательных услуг и образовательных результатов через комплекс инновационных реализуемых программ: «Досуг», «Интеллект», «Профильная школа через ИУП в 10-11 классах», «Шаг в будущее» при МГТУ им. Н.Э.Баумана, «Школа – источник здоровья» (Тур-Клуб «СОВА») и др. На современном этапе развития нашего учреждения потенциальным фактором, представляющим наибольшую актуальность в совершенствовании качества образования, считаем информатизацию образовательного процесса по следующим основаниям:

1. Ресурсное обеспечение учебно-воспитательного процесса Лицея полностью соответствует современным требованиям: каждый кабинет Лицея оборудован компьютером и офисной техникой, мультимедийной и интерактивной техникой. Естественно-научные кабинеты укомплектованы оборудованием для лабораторных исследований и 3-D комплексом «Виртуальная реальность». В Лицее имеются классы информации и медиacentр, а также 2 лингафонных кабинета.

2. Имеющиеся мультимедийные ресурсы и работа с ними требуют более высокого уровня информационной компетентности членов педагогического коллектива и учащихся.

3. Возрос поток информации о ходе и результатах образовательного процесса и научно-методической деятельности.

4. В связи с увеличением потока оперативной информации возникает потребность в создании определенного алгоритма сбора информации на всех уровнях управления образовательным процессом для принятия адекватных управленческих решений.

В 2012 году Лицей с проектом «Лицей эффективного управления» выиграл областной конкурс образовательных учреждений, разрабатывающих и внедряющих инновационные проекты. В 2014 году завершил его реализацию в Лицее. Созданная и развернутая модель автоматизированной системы управления в Лицее, в рамках данного проекта, позволяет рационально использовать временные ресурсы, видеть результаты

деятельности Лицея на всех его ступенях, обеспечить доступность информации для всех участников образовательного процесса. Также, одним из достижений Лицея за последние три года стало эффективное использование электронного журнала и электронного дневника. Лицей третий год работает без бумажного носителя и педагогический коллектив видит в этом большие преимущества. Таким образом, использование АСУ в деятельности Лицея позволяет говорить нам о новом качестве предоставления государственных услуг.

Отвечая заказу современного общества и образовательной политике РФ, одним из важных умений педагогического коллектива Лицея является умение применять новые педагогические технологии, использовать средства информатизации и информационные технологии в обучении, в воспитании и развитии своих учеников (Таблица).

Информационные технологии, используемые педагогами Лицея

Наименование направления	Цель	Результаты и эффекты
Программные средства учебного назначения (электронные учебники, мультимедиа, обучающие программы)	Индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения; Осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью; Осуществлять самоконтроль учебной деятельности; Визуализировать учебную информацию; Моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления; Проводить лабораторные работы в условиях имитации на компьютере реального опыта или эксперимента; Формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;	Повышение эффективности и качества процесса обучения; Повышение активности познавательной деятельности; Увеличение объема и оптимизация поиска информации. Подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества: Развитие различных видов мышления и коммуникативных способностей; Формирование умений принимать оптимальное решение, предлагать варианты решения в сложной ситуации; Формирование культуры осуществлять обработку информации; Подготовка информационно грамотной личности; Доступность учебных материалов через сеть Интернет для любого участника учебного процесса.
Глобальная компьютерная сеть Интернет и ее использование в образовании.	Уметь вводить и редактировать информацию, пользоваться компьютерной телекоммуникационной технологией, обрабатывать получаемые количественные данные с помощью программ электронных таблиц, пользоваться базами данных, распечатывать информацию на принтере; Овладеть коммуникативными навыками для общения с программными продуктами; Уметь войти в сеть (электронную почту), составить и отправить по сети письмо, структурировать полученные письма в	

	специальной директории; Уметь «перекачать» информацию из сети на носитель информации и наоборот. Входить в электронные конференции, размещать там собственную информацию и читать, «перекачивать» имеющуюся в различных конференциях информацию.	
Дистанционное образование.	Обеспечить равноправную возможность получения знаний для детей, которые находятся на домашнем обучении.	

Успешность Лицея и его коллектива в данном направлении доказывает не только успех обучающихся и их результаты во Всероссийской олимпиаде школьников, Ломоносовской олимпиаде, в олимпиадах вузов г. Москвы, в конкурсе МГТУ им. Н.Э. Баумана «Шаг в будущее», в фестивалях и конкурсах разного уровня и направлений, но и результаты ЕГЭ, которые, помимо прочего, в течение последних трех лет выше среднего уровня по региону, а по большинству предметов – и по среднему общему уровню по России.

Итак, качество образования является сложным многокомпонентным объектом управления. Основные показатели качества образования связаны с уровнем подготовки специалистов – профессионалов для той или иной конкретной сферы человеческой деятельности, уровнем деятельности нашего образовательного учреждения во взаимосвязи с окружающей средой, совершенствованием системы управления качеством образования в Лицее.

1. Беспалько В.М. Мониторинг качества обучения - средство управления образованием. - М., 1996
2. Поташник М.М. Управление качеством образования в школе. – М: Педагогическое общество России; 2000
3. Субетто А.И. Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы. - М., 2001
4. Третьяков П.И. Школа: управление по результатам. - М., 2001
5. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001
6. Саховский Д.А. Проблема качества в деятельности современных образовательных учреждений. Ставрополь, 2009

Применение универсальных андронидных роботов в условиях образовательного учреждения города Москвы

Меркушин Владимир Иванович, начальник отдела интеллектуальной собственности и внедрения ГБОУ ВПО МГПУ, e-mail: merkushinvi@mgpu.ru

В настоящее время появляется достаточно большое количество новых технических средств, в том числе и робототехнических устройств. И задача системы образования – создание условий для активного использования их в процессе обучения.

Современный педагог должен владеть необходимой компетенцией в использовании интерактивных методов обучения и воспитания, уметь организовать и сопровождать коррекционную, образовательную деятельность обучающихся, умело использовать высокотехнологическое оборудование, в том числе робото-технические устройства в

учебном процессе.

Наличие адекватной и стимулирующей развитие ребенка полифункциональной предметно-развивающей среды – одно из условий повышения эффективности педагогической работы. Важнейшим механизмом социальной адаптации развития личности с раннего детства являются разнообразные виды деятельности ребенка: общение, игра, движение, труд, конструирование, рисование. Предметная среда в целом или ее отдельные фрагменты – это всегда поле детской деятельности. Применение новых информационных технологий, высокотехнологического оборудования, работа в дошкольном и начальном образовании позволяет создать интерактивную образовательную среду, в которую в виде игры вовлекаются все дети с учетом их индивидуальных особенностей.

Робототехника в современном мире уже давно закрепила в образовательном процессе в основном в виде робототехнических конструкторов. Однако в мире все чаще стали внедряться многофункциональные роботы, применяемые для удаленного телеприсутствия педагога или учащегося в классе, интерактивного взаимодействия с детьми и др. Наиболее массово робототехника распространена в странах Азии, где роботы так же применяются в учреждениях дошкольного образования. Наиболее ярким примером могут быть роботы для дошкольных заведений: iRobiQ, производимый компанией корейской YujinRobot и PaPeRo японской компании NEC.

В России в систему образования, продвигаются несколько типов роботов, R.Bot, робот «Алиса», «Робонья» (МГПУ) и новый проект МГПУ – Робот-Ассистент «Ася», который был разработан ООО «Малым инновационным предприятием «Открытие» при МГПУ совместно с компанией «Сиботек».

Проект «Робонья» реализован в 2009 году молодежной командой студентов на базе научных лабораторий НИИСОМГПУ. Достижением проекта стало второе место на международном конкурсе MicrosoftImagineCup 2010 (2010 г., Польша). Проект «Робонья» являлся лауреатом и других конкурсов и выставок: выставка НТТМ (2009 г.), молодежного научно-технического творчества (Евробот в номинации «Стартер» (2010 г.).

Общая концепция нового проекта МГПУ – Робот-Ассистент «Ася» кажется удачной, вызывает живой интерес. Красивый внешний вид девочки подростка, помощницы учителя, воспитателя. Творческой группой ученых МГПУ были разработаны более ста сценариев поведения робота, главным образом для дошкольных образовательных учреждений. Дети дошкольного возраста в игре значительно успешнее усваивают новые знания. Обучающая задача, поставленная в игровой форме, имеет то преимущество, что в ситуации игры ребенку понятна сама необходимость приобретения новых знаний и способов действия. Поэтому в основе сценария использования робота лежит игра, являющаяся активным методом развития ребенка, его взаимодействия с социальным окружением. Игра используется как интегральная часть обучения и развития, способствует коммуникативному, сенсорному, познавательному и речевому развитию ребенка.

С целью широкой апробации и создании линейки роботов была составлена программа применения робота: в коррекционном обучении и дистанционном обучении детей с ограниченными возможностями, в проектно-исследовательском обучении и дошкольном на базе организаций Партнеров МГПУ. И так, новизна программы это: создание с помощью робота-ассистента игровой интерактивной образовательной среды, способствующей повышению мотивации к проектно-исследовательскому обучению учащихся, более успешному усвоению учениками учебных материалов; создание универсального андроидного робота – это человекоподобный робот, который может использоваться в учебном заведении практически в любом виде деятельности образовательного учреждения; представление конструкции робота как мобиль-

ной платформы для установки на ней съемного манекена, оснащенного системой автономной навигации внутри помещений, системой телеприсутствия и мультимедийной системой для взаимодействия с учащимися; создание подвижных рук и головы; установка программы распознавания речи и внешнего образа позволит в перспективе проводить диалоговые и тестовые занятия типа «Вопрос-ответ»; взаимодействие робота с интерактивной доской для проведения групповых занятий и планшета для индивидуальных занятий улучшит работу робота в режиме телеприсутствия и даст возможность дополнительно использовать в занятиях визуальные образы; многофункциональность применения робота – робот-ассистент воспитателя в ДОУ, робот-ассистент учителя начальных классов, психолога и логопеда, работа робота на конференции, выставке, в библиотеке, в музее.

Особенностями проектами является: универсальность - использование в учебном заведении в любом виде деятельности экономит денежные ресурсы – не надо иметь сразу несколько роботов; техническая поддержка; педагогическая поддержка – созданы творческие группы сценаристов; обучение педагогов; наличие уже разработанных более 120 педагогических сценариев использования робота в дошкольном образовании, в начальной школе, в проектном творчестве, в проведении досуга, в работе с людьми с ограниченными возможностями, в психологии и логопедии.

Основной проект, по которому уже разработано более 70 сценариев это проект использования робота-ассистента «Ася» в дошкольном образовательном учреждении. С помощью робота-ассистента будут проведены мероприятия по встроенным базовым сценариям для разных категорий пользователей: викторины типа «вопрос-ответ», учебные занятия с визуально-моторной поддержкой, информационные и познавательные-развлекательные мероприятия; с помощью встроенного в программу робота редактора сценариев специалисты-пользователи могут провести и мероприятия по собственным сценариям. Создание единой доступной в интернете базы сценариев поведения робота-ассистента, основанной на инновационных психолого-педагогических разработках и создание единой мультимедийной базы (звуковые сценарии, видеоматериалы) будет способствовать проведению более качественных учебных занятий.

В настоящее время успешно идет апробация Робота-ассистента «Ася» в лицее №1524 в рамках городской инновационной площадки в качестве ассистента психолога, логопеда, воспитателя ДОУ. Планируется использование робота и в режиме телеприсутствия для обучения детей с ограниченными возможностями.

В перспективе планируется использование робота-ассистента «Ася» в действующих специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с нарушениями интеллектуального развития. Предполагается создать робота с мимикой, с подвижными руками и головой. Разработаны сценарии по использованию робота-ассистента в ходе использования дидактических игр и упражнений по формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Для успешного применения робота программа предусматривает и проведение сертификационных занятий тренингов и мастер-классов и обучающих семинаров и курсов повышения квалификации (на 8, 16 и 36 часов) по программе «Основы робототехники в образовании». Практическое применение универсальных андроидных роботов в условиях разного типа образовательных учреждений еще впереди.

Электронный учебник в образовательном процессе.

Овсянникова Светлана Александровна, e-mail: Swetic_CA@mail.ru, Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов, Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов, МБОУ «ООШ № 25», e-mail: haustova.v@mail.ru Старый

Оскол,

Технологии электронного обучения стали наиболее распространенными в образовательном процессе в нынешнее время. Среди инновационных средств, позволяющих эффективно формировать профессиональную компетентность, большие возможности представляют электронные учебные пособия (ЭУП). Электронный учебник (ЭУ) – это не электронная версия бумажного учебника, а обучающая среда, которая содержит в себе материалы информационного, контролирующего, обучающего, и практического направлений.

Мы выявили два вида электронных учебников, сделав анализ научной литературы:

1) Учебник, в котором используется максимальное количество иллюстративного материала, наряду с основным материалом он содержит средства интерактивного доступа (анимации, мультипликации, видеоизображения, в динамике демонстрирующие принципы и способы реализации отдельных процессов и явлений);

2) Internet-учебник, учебник является открытым и имеющий ссылки на внешние источники информации, базы данных и знаний электронный учебник, размещаемый на одном из серверов глобальной компьютерной сети [2].

Остановимся на преимуществах и недостатках электронного учебника по сравнению с печатным учебником. Существенных недостатков у электронного учебника два: для работы с ЭУ необходимо специальное дополнительное оборудование, прежде всего компьютера с соответствующим программным обеспечением; у учащихся проявляется повышенная утомляемость при работе с монитором.

Достоинств электронных учебников гораздо больше. К ним можно отнести:

- Возможность использования как текстовой, так и фреймовой или гипертекстовой структуры учебника (причем количество фреймов, их размеры и заполнение может изменяться).

- Возможность использования большинства наглядных средств, что позволяет быстрее осваивать и лучше запоминать учебный материал. Наиболее важным представляется включение в текст пособия анимационных моделей, звукового сопровождения.

- В ЭУ используются гиперссылки и фреймовая структура, что позволяет быстро переходить от раздела к разделу, при этом не требуется запоминать страницы, на которых были расположены соответствующие разделы. По гипертекстовым ссылкам можно просматривать рисунки, перемещаться по тексту издания.

- Улучшение восприятия и запоминания информации является следствием адаптации изучаемого материала к уровню знаний учащегося. Адаптация основана на использовании слоистой структуры издания, причем в соответствии с результатами тестирования учащемуся предоставляется слой, соответствующий уровню его знаний.

- Главным преимуществом электронного учебника можно отметить возможность интерактивного взаимодействия между учащимся и элементами учебника. [2].

Электронный учебник представляет собой наиболее новый уровень подачи учебного материала за счет инновационных технологий: гипертекста – текст, в котором содержатся ссылки на другие объекты учебного материала, включая справочный аппарат и глоссарий; мультимедийных технологий; интерактивности, позволяющей осуществить ознакомление и тренинг по выполнению действий; самоконтроля знаний и навыков; системы поиска информации, обеспечивающей удобство работы с материалом[1].

Прежде всего, необходимо знать отличительные признаки печатных учебников от электронных учебников.

1. Любой печатный учебник рассчитан на определенный возрастной период ученика и уровень подготовки, предполагающий конечный уровень обучения. Электронный

учебник по конкретному учебному предмету может содержать материал нескольких уровней сложности, поэтому материал размещается на одном материальном носителе, содержащий многовариантные задания для проверки знаний в интерактивном режиме для каждого уровня, иллюстрации и анимацию к тексту.

2. В печатном издании наглядность значительно ниже, нежели в электронных учебниках.

3. Электронный учебник позволяет давать все задания и тесты в интерактивном и обучающем режиме.

4. При создании и распространении ЭУ выпадают стадии типографской работы, что говорит о его мобильности. Электронные учебники можно корректировать, дополнять, модифицировать в процессе эксплуатации, поэтому можно сказать, что они имеют более открытую структуру[2].

Следует отметить, что электронный учебник не должен повторять печатные издания, а использовать все современные достижения компьютерных технологий.

Таким образом, электронные учебники могут быть использованы в образовательном процессе для повышения мотивации учения, развития творческого воображения, развития информационных компетенций учащихся.

1. Башмаков, А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. – 616 с.

2. Зайнутдинова, Л. Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) / Л. Х. Зайнутдинова.– Астрахань: Изд-во ЦНТЭП, 1999. - 363 с.

О ценности информатизации образования

Павлова Екатерина Александровна, преподаватель, Российский Государственный Социальный Университет, г. Москва, e-mail: 4pavlova@gmail.com

Процесс информатизации общества оказывает революционное воздействие на сферы его деятельности, кардинально изменяет условия жизни в нем. Информатизация образования есть часть процесса информатизации общества, следовательно, образование так же должно измениться. Определимся с терминологией. Под образованием будем понимать процесс обучения и воспитания. Под термином «общество» будем понимать сложную социальную систему.

Системой будем называть определенным образом упорядоченное множество элементов, взаимосвязанных между собой у которых взаимодействие направлено на получение результата.

Под термином «ценность» будем понимать следующее определение: ценности – это самые существенные свойства системы, без которых она не сможет существовать как заявленная или прекратит свое существование. Аналогично можно сказать, что свойства системы служащие ее разрушению есть антиценности.

Каждая ценность имеет свою структуру, т.е. набор определенных свойств раскрывающих ее содержание. А в структуре каждый элемент имеет свою ценность. Общество, как целостная система представляет собой единство следующих основных подсистем: экономической, социальной, политической и идеологической.

Рассмотрим идеологическую подсистему. Одной из ценностей этой подсистемы является свойство, способствующее передаче новому поколению идеологии (культуры) общества, так как только в этом случае общество может продолжить существование во времени.

Рассмотрим структуру этой ценности. Основной ее задачей является сохранение устоев существующего общества путем передачи культуры общества новому поколению, что возможно только обучением и воспитанием, то есть эта ценность есть обра-

зование. Эта ценность консервативна по содержанию, так как должна сохранять существующие устои общества, однако методы и способы передачи ее меняются в зависимости от технического развития общества. Вначале это были устные рассказы, затем с появлением письменности, записи на различные носители, далее появились книги, сейчас это компьютеры, телевизоры, Интернет.

С появлением книг появилась реальная возможность у членов общества изучать и усваивать идеологию отличную от официальной. В принципе это тоже образование (обучение и воспитание, чаще самовоспитание), но оно не управляется институтами общества и расшатывает устои общества, то есть действует на разрушение общества, такое образование есть антиценность идеологической подсистемы общества. В свете этого для различия ценности и антиценности введем следующие определения:

Управляемое образование, образование строго соответствующее идеологическим интересам общества, воспроизводящее его ценности и культуру – это ценность. Неуправляемое образование – это различные варианты альтернативных культур, усваиваемые членами общества и чаще всего вредоносные для идеологии существующего общества – это антиценность. Эти два образования, находятся в одном русле воздействия на членов общества.

Информатизация неуправляемого образования посредством технических средств происходит значительно быстрее, чем управляемого и поэтому от него (неуправляемого образования) получается значительно больший поток информации, поступающей по телевидению, от компьютера, из Интернета, от разнопланового общения со сверстниками и взрослыми и т.д. Эта хаотическая информация, подавляя детей, молодых людей, оказывает неоднозначное, часто отрицательное воздействие на характер их развития, воспитывая их, если можно так сказать вредоносными членами общества. Противовесом ему может служить управляемое образование, сосредоточенное в учреждениях общества – школах, детсадах и т.д. В структуру ценности управляемого образования входит процесс информатизации. Информатизация управляемого образования позволяет изменить процесс обучения и воспитания. При этом основная функция педагога – трансляция знаний – будет все больше смещаться к техническим и информационным средствам обучения, все необходимые знания дадут интерактивные обучающие программы, а на первый план будут выдвигаться личностные качества учителя, его качества лидера и духовного наставника.

В этом ценность информатизации управляемого образования, которая заключается в возрастании доли непосредственного личностного участия учителя в воспитательном процессе в управляемом образовательном процессе, что позволит уменьшить влияние неуправляемого образования непосредственно на учащихся.

Рассмотрим экономическую подсистему общества. Образование является одной из её ценностей (так как только с его помощью можно готовить кадры для экономики, без которых эта подсистема перестанет существовать). Структура образования как ценности этой подсистемы зависит от типа экономической подсистемы общества.

В индустриальном обществе система образования является своего рода поточной системой. Массовое образование служит целям индустриального производства, готовит работоспособные элементы индустриального механизма и само является или стремится быть хорошо отлаженным механизмом, индустрией по производству кадров. Ценность информатизации образования в этом случае заключается в повышении качества усвоения знаний путем создания тренажеров, различных обучающих программ, облегчающих усвоение профессиональных знаний.

И подтверждением тому являются ЕГЭ. Школьник, абитуриент должен продемонстрировать, как он усвоил основы наук – и ничего более! Какие он имеет ценности, склонности, способности? Какой специалист может из него получиться впоследствии? – эти вопросы не поднимаются совершенно, так как для массового производства

они и не нужны.

Современная цивилизация вступила в новый этап своего развития, получивший название постиндустриального (информационного) общества. Появление компьютерной техники в массовых масштабах, возникновение локальных и мировых сетей, космических средств связи и т.д. демонстрируют формирование новой материально-технологической фазы общества. В постиндустриальном обществе меняется структура занятости населения. С одной стороны требуются высококачественные кадры для работы в науке. С другой стороны уменьшается доля работающих в промышленности при уменьшении требований к их квалификации за счет автоматизации производственных процессов и увеличивается доля работающих в сфере обслуживания, которым не требуются фундаментальные научные знания, но требуются совершенно особые знания выживания в конкурентной среде гуманными методами. Следовательно, переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения, и его мотивы, нормы, и формы и методы обучения, и роль педагога и т.д.

Исходя из этого ценность информатизации образования в этом случае заключается в том, что развитые средства коммуникации предоставят возможность для любого школьника проходить подготовку к обучению в выбранном университете через его подготовительные центры и учиться в нем.

Определив структуру ценности информатизации образования в разных подсистемах общества, можно определить в каком направлении надо ее развивать, обобщив требования всех подсистем.

Так, например информатизация может развиваться в двух направлениях:

Первое – при поурочной системе обучения информатизация будет способствовать сокращению времени урока за счет более интенсивной работы учащихся при использовании обучающих программ по предметам. Это дает возможность преподавателю время для воспитательной работы или углубленного изучения предмета. Это направление сегодняшнего дня, индустриальной экономики ЕГЭ.

Второе направление – при оценке результатов образования отсутствуют оценивающие требования по отдельным предметам, и обучение осуществляется в комплексе обучающими программами, в которых главенствующее место должны занять методы поиска и обработки информации. Обучающие программы здесь на порядок сложнее, чем в первом случае и работа учащихся с ними тесно переплетается с личностным взаимодействием с учителем. Это направление дня постиндустриального общества.

Отсюда можно сделать выводы: направление разработок средств информатизации обучения в индустриальном обществе – разработка обучающих предметных программ, другие изыски в эпоху ЕГЭ не требуются. Для постиндустриального общества цели образования меняются. Учителя в обычном понимании, заменит человеко-информационная система, так тесно переплетутся обязанности и функции человека учителя и информационной обучающей системы, при главенствующей роли человека. Информатизация образования в этом случае будет являться непрерывным процессом усовершенствования технических и программных средств информационной обучающей системы.

Интеграция биолого-химических знаний на основе применения цифровых лабораторий

Першагина Екатерина Юрьевна, учитель химии и биологии ГБОУ Гимназия имени

Федеральный Государственный Стандарт (далее Стандарт) образования устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. Большое внимание Стандарты отводят метапредметным результатам, включающим освоенные учащимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики. В тоже время должно происходить формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетенции).

Стандартами образования в результате обучения химии предусмотрено осознание учащимися химических превращений неорганических и органических веществ как основы многих явлений живой и неживой природы, углубление представлений о материальном единстве мира. Формирование умений устанавливать связи между реально наблюдаемыми химическими явлениями и процессами, происходящими в микромире. В то же время, по Стандартам, у учащихся в результате изучения биологии должно произойти формирование первоначальных систематизированных представлений о процессах, явлениях, закономерностях в биологических системах, овладение понятийным аппаратом биологии, приобретение опыта использования методов биологической науки и проведения несложных биологических экспериментов для изучения живых организмов и человека.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы.

Для формирования у школьников целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учителям биологии и химии необходимо анализировать учебные программы своих курсов, находить возможности для усиления метапредметных естественнонаучных дисциплин; как можно шире использовать цифровые лаборатории в экспериментальных, лабораторных и практических работах.

При анализе результатов промежуточных и итоговых проверочных работ по биологии за прошлый учебный год нами было выявлено, что в школьных курсах биологии и химии 8-10 классов недостаточное внимание уделяется вопросу формирования мировоззренческих понятий, связанных с фундаментальными признаками живых существ, а именно понятиям дыхания, питания, обмена веществ живых организмов. Действительно, часто учащиеся на вопрос учителя: «Что отличает живые существа от неживых объектов?» отвечают: «Живые организмы дышат, питаются, размножаются». На уточняющий вопрос учителя: «Для чего живые существа дышат и питаются?» ребята отвечают: «Для того чтобы жить...».

По нашему мнению, за счет метапредметных связей химии и биологии можно значительно расширить кругозор учащихся и начать формирование общебиологических понятий, определяющих физиологические процессы жизнедеятельности организмов.

В ГБОУ Гимназия имени Героя Советского Союза В.В.Колесника № 1590 (Москва,

САО) созданы все условия для осуществления требований Стандартов образования в части усиления метапредметных связей химии и биологии, а так же применения в постановке ряда биолого-химических экспериментов современных информационных технологий в урочное и внеурочное время.

Для оптимизации процесса обучения в текущем 2014/2015 учебном году кабинеты естественно-научного цикла (биологии, химии, физики, географии) были расположены территориально рядом друг с другом. Для учебно-исследовательской и проектной деятельности создан кабинет инновационной деятельности, оборудованный компьютерами с подключенными Интернетом, цифровыми лабораториями Nova. Кабинеты также оснащены цифровыми лабораториями «L-микро».

Уроки химии и биологии проводятся парами, что позволяет учителям-предметникам проводить комбинированные занятия по темам, связанным с обменом веществ и энергии. Такой подход к обучению дает не только возможность для формирования правильных представлений о сущности дыхания и питания в обмене веществ, но и помогает сформировать целостное восприятие физиологии живых организмов. На комбинированных уроках учащиеся легче усваивают роль и место химических процессов на клеточном и организменном уровнях.

Учащиеся в курсе биологии подробно изучают процессы и органы дыхания на примере организма человека. В это же время на уроках химии рассматривается тема «Кислород». При интеграции уроков химии и биологии по этим двум темам (при их одновременном прохождении), учащиеся получают полное представление о строении молекулы кислорода, физических и химических свойствах простого вещества кислород. Проводятся демонстрационные опыты по получению кислорода и окислительным свойствам этого газа. На уроке биологии ребята узнают о том, как кислород поглощается организмом человека в процессе дыхания, уточняются механизмы газообмена на клеточном уровне. Ставятся эксперименты с использованием цифровых лабораторий «Nova» (Архимед) или L-микро с использованием датчиков давления и pH-метра по изучению дыхания культуры дрожжей.

Для получения полного представления о газообмене при дыхании человека ученикам демонстрируются следующие эксперименты с использованием цифровой лаборатории «Nova» (Архимед):

1. Демонстрационный эксперимент «Изучение содержания кислорода в выдыхаемом воздухе». Демонстрация того, как расходуется кислород при выдыхании воздуха в бумажный пакет при различной интенсивности и частоте дыхания. Для измерений используется датчик кислорода DT222A.

2. Демонстрационный эксперимент «Измерение объема воздуха, вдыхаемого лёгкими в лабораторных условиях. Для измерений используется датчик дыхания (пневмотахометр).

В результате интегрирования тем «Дыхание. Газообмен», «Питание» курса биологии и темы «Кислород. Горение. Окисление» курса химии у школьников складывается единая картина мира, им становится понятно, что дыхание и питание – два взаимосвязанных процесса в организме, направленных на извлечение внутренней энергии, запасённой в химических связях органических веществ.

Использование метапредметных связей биологии и химии при изучении темы «Питание» и «Дыхание. Газообмен» позволяет учащимся глубже осознать химические превращения неорганических и органических веществ как основы многих явлений живой и неживой природы, расширить представления о материальном единстве мира, сформировать умения устанавливать связи между реально наблюдаемыми химическими явлениями и процессами, происходящими в микромире, что предусмотрено Стандартами образования.

Интеграция биолого-химических знаний широко применяется в нашей Гимназии и

во внеурочных формах работы с подростками. Так, при работе над проектами, посвященными контролю качества продуктов питания, изучению процессов, протекающих при приготовлении пищи с точки зрения биохимических процессов, учащимся приходится углублять и интегрировать свои знания не только в области стандартизации качества продуктов питания. В процессе выполнения проектных работ школьники изучают технологию приготовления тех или иных блюд, готовят их, и одновременно рассматривают химические процессы, происходящие с веществами, входящими в состав продуктов питания. Изучаются вопросы здорового питания человека.

То, что в основе кулинарных процессов лежат сложные физико-химические явления, одним из первых понял французский гастроном и гурман А.Б.Саварен, который в своем труде «Физиология вкуса» уделил огромное внимание связи кулинарии со здоровьем человека. Внес свою лепту в развитие теории кулинарии известный химик К. Фойт, исследовавший состав бульонов. Хорошо понимал значение химии в кулинарном деле М.В.Ломоносов. В советский период, благодаря работам Я.Я.Никитинского, Ф.В.Церевитинова, А.Н.Баха, А.И.Опарина, Д.М.Михайлова, А.Л.Курсанова, в общей биохимии зародилось новое направление – техническая биохимия, которая, используя новейшие методы исследования, обогатила науку о продуктах новыми теоретическими положениями.

Учащиеся гимназии, выполняя проектные работы по таким темам, как «Из чего состоит наша пища», «О пользе химии для домашних приготовлений», «Кулинария на Руси», «Что происходит с мясом и рыбой, когда их жарят и варят», «Химия на сковороде», «Чудеса на постном масле» используют в своих исследованиях методы качественного и количественного химического анализа, там, где необходимо, исследования проводятся с применением цифровых лабораторий (датчики температуры, pH-среды). Так, осваивая особенности приготовления бульонов, школьники проводят определение общей кислотности с помощью титрования (метода аналитической химии), а затем измеряют активную кислотность с помощью pH-метров цифровых лабораторий. При анализе песочного теста проводят определение щелочности аналитическим методом и с помощью pH-метров цифровых лабораторий. Изучая приемы тепловой обработки мяса и рыбы, старшеклассники исследуют состав и свойства кулинарных, растительных и животных жиров. Одним из показателей термической устойчивости жира является его температура дымообразования, т.е. температура, при которой начинается глубокое разложение жира с образованием летучих соединений. С помощью термопары цифровой лаборатории L-микро ребята устанавливают опытным путем, что температура дымообразования оливкового масла – 170, топленого масла – 208, свиного жира – 221, хлопкового масла – 223, кулинарных жиров – выше 230°C. Поскольку основное требование к кулинарным жирам – их высокая устойчивость при нагревании, то выводы о том, какое масло использовать для жарки блюд при определенных температурах ребята делают самостоятельно. С помощью термопары цифровой лаборатории L-микро измеряются температуры кусков мяса (рыбы) при запекании в духовом шкафу и СВЧ. С помощью цифровых микроскопов старшеклассники рассматривают строение волокон мышечных тканей мяса и рыбы до приготовления и после, делают фотографии микропрепаратов данных объектов.

Широко применяются датчики цифровых лабораторий и в других проектных работах. Например, в нашей гимназии в текущем учебном году стартовал групповой проект «Зимний сад», целью которого является создание в пространстве рекреации обучающей среды экологического содержания. Участники проекта (учащиеся 7-9 классов) самостоятельно провели топографическую съемку помещения с помощью светодальномера, выполнили в масштабе 1:10 план помещения. С помощью датчика освещенности цифровой лаборатории Nova («Архимед») выявили условия освещенности разных частей помещения. С учетом особенностей помещения составляется карта

растений, определяются участки, требующие дополнительного освещения. Планируется создание в зимнем саду системы контроля температуры, освещения, влажности воздуха с помощью датчиков цифровых лабораторий.

Таким образом, интегрируя знания химии и биологии, применяя традиционные аналитические и современные цифровые методы исследования веществ, гимназисты получают более глубокие знания о свойствах веществ, понимают важность применения количественного анализа для правильной интерпретации результатов опытов, учатся критически оценивать полученные в ходе экспериментов результаты. Следует отметить, что применение в экспериментах цифровых лабораторий усиливает интерес школьников не только к изучаемым процессам. Они начинают обращать внимание и на сами измерительные приборы, задавать вопросы о том, как устроены датчики, какие процессы лежат в основе их работы.

Особенно ценны такие проекты для осознанного выбора будущей профессии учащимися. Ребята узнают о профессиях, связанных с приготовлением пищи (повар, кондитер, технолог пищевых производств, диетолог); выращиванием растений (цветовод, селекционер, генетик, и т.д.). Конечно, естественным продолжением таких проектных работ являются экскурсии в научные и учебные заведения соответствующих профилей нашего города. Учащиеся ГБОУ Гимназия № 1590 посещают РГАУ имени К.А.Тимирязева, где с ними в лабораториях генетики селекции и семеноводства проводят занятия доценты кафедры. Для участников проекта «Зимний сад» была проведена экскурсия в оранжерею РГАУ имени К.А.Тимирязева, во время которой сотрудники оранжереи подробно рассказали о принципах устройства зимнего сада и подборе растений для него. Интересной и познавательной оказалась экскурсия в Московский пищевой институт, где школьникам показывали работу химических и биохимических лабораторий.

На наш взгляд, проводимая исследовательская работа с гимназистами не только способствует усилению метапредметных связей химии и биологии, но и создает условия для выполнения требований Стандарта образования по развитию профориентационной работы с обучающейся молодежью.

Практика применения цифровых лабораторий при проведении биолого-химических экспериментов вырабатывает у учащихся умение безопасного и эффективного использования лабораторного оборудования, проведения точных измерений и адекватной оценки полученных результатов своих действий, основанных на метапредметном анализе учебных задач.

1. Бердический В.Х. и др. Организация контроля качества продукции общественного питания. М.: Пищевая промышленность, 1995. 143 с
2. Бондарев Г.И. О расчетах химического состава и энергетической ценности рационов фактического питания//Вопросы питания. 1986. №4. С.37-39.
3. Ковалев Н.И., Усов В.В. Химия для вас. Рассказы о тайнах домашней кухни., М.: Химия, 1991. 335 с
4. Ловачева Г.Н., Мглинец А.И., Успенская Н.Р. Стандартизация и контроль качества продукции. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Технология продукции общественного питания», М.: Экономика, 1990. 239 с
5. Уэйт Р. Растения в доме: Пер. с англ./Предисл. Ф.А.Волкова. – М.: мир, 1996. – 199 с., ил.

Развитие информационно-технологического пространства современной школы
Родионова Татьяна Константиновна, к.п.н., академик МАНПО; Лукашук Олеся Николаевна, к.п.н., руководитель проектной и инновационной деятельности ГБОУ СОШ №354 им. Д.М. Карбышева, e-mail: Rodionova@354school.ru

С каждым годом информационные технологии все глубже проникают во все сферы

жизни. И, конечно, образование не может оставаться в стороне от этого процесса. Информатизация российского образования – задача, поставленная и решаемая на государственном уровне. Средняя общеобразовательная школа №354 имени Д. М. Карбышева всегда принимала активное участие в различных инновационных проектах. Какие-то проекты удавалось реализовать легко, какие-то — не очень. Но, не смотря на результаты, каждый школьный проект становился для школы своеобразной точкой роста и способствовал ее развитию в том или ином направлении. Так, понимая значимость IT-технологий в современном мире, ориентиры были направлены в сторону *развития информационно-технологического пространства школы*.

Для реализации этой цели школа определила следующие задачи: обеспечить условия формирования информационно-технологической грамотности во всех школьных учебных дисциплинах; обеспечить условия формирования информационно-технологической грамотности в специальных дисциплинах; сформировать высокоразвитую технологическую среду; внедрить IT-систему информационного сопровождения процесса управления развитием школы в информационно-организационной структуре; подготовить кадровый состав к работе по формированию ИКТ-компетентности.

Стартовые ресурсы были невелики. Они включали в себя обычное по меркам столичных школ материально-техническое обеспечение. Преподаватели в большинстве своем были настроены консервативно и скептически. Но были и сильные стороны – активная позиция руководства школы, твердо настроенного на участие в проекте, небольшая группа педагогов, поддерживающих эту идею, и довольно крепкие связи с представителями IT-индустрии, которые оказывали и продолжают оказывать в некотором роде психологическую поддержку.

Первым шагом стало формирование рабочей группы, в которую вошли те самые педагоги, готовые к внедрению информационных технологий. На этом этапе очень важно оценить возможности участников рабочей группы, чтобы подобрать материально-техническое оборудование в строгом соответствии с ними. Ведь в дальнейшем этим «первопроходцам» предстоит стать тренерами для всего преподавательского состава. Если при выборе оборудования не учесть их возможностей, велик риск того, что оборудование будет просто пылиться на полках, поскольку окажется, что никто не знает, как с ним обращаться.

Какие же возможности открылись с развитием этого школьного проекта?

Мобильный компьютерный класс. Мобильный компьютерный класс представляет собой довольно компактную тележку с ноутбуками для учителя и учеников. Ноутбуки легко заряжаются и свободно перемещаются как внутри школы, так и (при необходимости) за ее пределами.

В разобранном состоянии тележка превращается в полноценный компьютерный класс с высокоскоростным интернетом. Благодаря этому оборудованию мы смогли решить сразу несколько задач. Во-первых, с его появлением заметно снизилась нагрузка на кабинет информатики. Теперь учителя не привязаны к компьютерному классу – они могут проводить занятия с использованием компьютерных технологий в любое удобное время. Во-вторых, педагоги получили широкий выбор форм подачи учебного материала (презентации, фотографии, видеоролики), возможность реализовать на уроке высокой степени индивидуализированное обучение, используя на уроке модель 1:1 (один ученик – один компьютер).

Преподаватели иностранных языков теперь с помощью мобильного компьютерного класса в любую минуту могут организовать *«Лингафонный класс»*, для которого достаточно добавить гарнитуру (наушники и микрофон), которая сегодня прилагается к мобильному телефону и есть у каждого школьника.

Кроме того, для учеников, которые сегодня растут в окружении смартфонов, планшетов и других гаджетов, зачастую привлекающих их гораздо больше, чем обычные

игрушки, наличие ноутбуков служит дополнительной мотивацией и способствует появлению интереса к тому или иному предмету.

Такой мобильный компьютерный класс можно использовать даже в начальной школе – благодаря отсутствию проводов нет риска, что дети случайно за них зацепятся и получат травму или повредят оборудование.

Оптимальное количество мобильных компьютерных классов для школы – по количеству этажей (чтобы на каждом этаже был свой мобильный компьютерный класс), поскольку, несмотря на компактность этого оборудования, перемещать его между этажами при отсутствии лифта довольно проблематично. Что касается школы №354, то мы планируем реализовывать оснащение школы мобильными компьютерными классами поэтапно.

Система интерактивного тестирования и голосования. Данная система очень функциональна, компактна и состоит из пультов с дисплеем для учителя и учеников, при этом, что немаловажно, проста в использовании. С ее помощью учитель может внести разнообразие в образовательный процесс, сделав его более интересным и интерактивным. Это достигается за счет возможности создания и демонстрации учебных материалов с помощью интегрированного в систему программного обеспечения.

Но основная функция системы интерактивного тестирования и голосования это, конечно, контроль знаний учеников на разных этапах урока – на этапе актуализации, при изучении нового материала, на этапе закрепления и контроля знаний. Система способствует экономии времени учителя – при ее использовании для проверки знаний результат доступен мгновенно как учителю, так и ученику. А благодаря интеграции с электронным журналом оценки выставляются в нем в автоматическом режиме, без каких-либо действий со стороны учителя – это тоже очень удобно.

Цифровые естественнонаучные лаборатории. Информационные технологии, как оказалось, играют не последнюю роль в вопросах формирования и развития современной естественнонаучной грамотности учащихся в школе. С появлением новых функциональных лабораторий в предметных образовательных областях по физике, химии, биологии, географии возможности учителя в развитии образовательных результатов учащихся значительно расширяются. Цифровые естественно научные лаборатории позволяют: формировать умений проводить наблюдения и опыты над природными и технологическими объектами; формировать умения и навыки проектной и исследовательской деятельности, моделирования и конструирования; формировать умения описывать наблюдения в устной, письменной и графической форме, а также в цифровом формате; формирование умений анализировать, представлять и обсуждать результаты наблюдений и измерений.

Кружок робототехники. Сфера робототехники всегда была близка школе №354, и в рамках нового школьного проекта по развитию информатизации удалось создать профильный кружок и заметно увеличить количество учащихся, интересующихся робототехникой. В наших ближайших планах введение этой дисциплины в учебный план профильной школы.

Сервис «Mail.Ru для образования». Еще одной важной задачей на пути к информатизации школы является формирование информационной корпоративной культуры. Так в школе была запущена корпоративная почта на базе проекта «Mail.Ru для образования». Сервис предлагает все необходимые возможности для удобной и эффективной коммуникации между учителями и учениками, и, что немаловажно для учебных заведений, его использование бесплатно.

Поскольку среди преподавателей нашей школы есть люди в возрасте, далекие от новых технологий, для нас стало плюсом то, что почта «Mail.Ru для образования» имеет интуитивно понятный интерфейс, с которым, так или иначе, знакомо большинство российских пользователей.

Пользоваться почтой можно из любого места, где есть доступ в интернет, благодаря наличию приложений для популярных мобильных платформ: iOS, Android, Windows Phone, bada (это плюс для учеников и более продвинутых учителей, привыкших к смартфонам и планшетах). Везде есть возможность настройки push-уведомлений о новых письмах, что заметно снижает риск пропустить важное сообщение.

При работе с почтой есть возможность создания групповых адресов: отправленные на них письма доставляются всем участникам группы. Эта функция полезна, например, в том случае, если учителю необходимо отправить учебный материал только группе учеников, участвующих в олимпиаде или конференции. Также при желании на домене школы можно создать электронные адреса родителям учеников, а объединив их в группы по классам, например, оповещать о родительских собраниях.

Помимо электронной почты есть и другие полезные для работы и учебы инструменты «Mail.Ru для образования» – календарь для планирования занятий и собраний, облачное хранилище данных для хранения документов и мессенджер для общения. Приятно, что поддержка работы сервиса «Mail.Ru для образования» не требует больших временных затрат со стороны IT-специалистов учебного заведения.

Внедрение современных технологий в образовательный процесс способно заметно упростить жизнь преподавателей и учащихся и открыть перед ними новые возможности. Благодаря интернету люди с ограниченными возможностями и те, кто проживает в отдаленных городах, где нет высших учебных заведений, получают доступ к высшему образованию за счет развития дистанционного обучения. Появление электронных библиотек дало школьникам и студентам возможность пользоваться огромным количеством источников, не выходя из дома. Наконец, современные технологии сделали возможным онлайн-общение между преподавателями и учащимися, что выводит коммуникацию внутри образовательного учреждения на качественно новый уровень.

Образование – довольно консервативная сфера, и, несмотря на те очевидные преимущества, которые дают информационные технологии, в ней есть люди, предпочитающие иметь дело с мелом и доской, и это здорово! Однако тех, кто открыт всему новому и говорит «да» информатизации учебного пространства, становится все больше.

Современные тенденции развития электронного обучения

Смирнов Сергей Александрович, к.п.н., главный специалист Управления информационного обеспечения, докторант кафедры теории и методики обучения физике МПГУ, г. Москва, e-mail: sa.smirnov@mpgu.edu

Согласно закону об образовании в Российской Федерации, «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» [1].

Электронное обучение является на сегодня самой стремительно развивающейся технологией в образовании. Информационные технологии уже давно «проникли» в сферу образования, но сейчас они становятся всё более доступными и популярными,

происходит «бум» мобильных компьютеров и мобильного интернета, кардинально меняющий уже не только возможности доступа к информации, но и когнитивное поведение студентов и методы работы вузовских преподавателей.

Требования к использованию электронного обучения в вузах также, на сегодняшний день, очень высоки. Этот процесс, однако, значительно замедляется в первую очередь из-за низкой компетентности преподавателей в сфере электронного обучения, их «инертностью», а во вторую очередь низкой степенью оснащённости вузов качественной компьютерной техникой и компетентным вспомогательным персоналом, готовым эту технику настраивать, поддерживать и обслуживать.

Тем не менее, технологии электронного обучения используются, и, согласно нашим исследованиям, поощряются преподавателями, однако система методической подготовки, несмотря на кардинальное изменение условий образовательной среды, при этом, практически не претерпевает изменений, либо, наоборот, новые технологии применяются ради самих технологий, что может приводить даже к снижению эффективности, если не подготовленности выпускников, то процесса обучения в целом.

В развитии электронного обучения сейчас имеются следующие тенденции: применение электронного обучения уже **не является инновационным подходом в обучении**, оно является уже почти обязательным, повседневным; электронное обучение рассматривается в первую очередь как **способ оптимизации** учебной деятельности; при применении электронного обучения предлагается **учитывать риски**: «злоупотребление» электронным обучением, усиление «замкнутости» студентов, плагиат, некачественные образовательные ресурсы, отсутствие ИКТ-компетентности, информационной этики, отсутствие необходимых технических средств, отсутствие навыков самостоятельной работы студентов; при создании образовательной среды **используется множество электронных инструментов**, а также учитывается возможность их взаимной интеграции; обеспечивается **свободный доступ** к образовательным ресурсам; наблюдается повышение статуса дистанционного обучения, его ценности для обучающегося и его потенциального или текущего работодателя.

Одновременно хотелось бы коротко выделить сегодняшние «тренды» электронного обучения: **мобильное обучение** (адаптация электронных образовательных ресурсов для использования на мобильных устройствах: планшетах, смартфонах); **геймификация** (применение игровых технологий при реализации электронного обучения как способ увлечения, повышения интереса обучающихся); **адаптивное обучение** (автоматическое «подстраивание» учебного материала под обучающегося); **облачные технологии** (обеспечивают полноценный и быстрый доступ к электронной среде из любой точки земного шара для различных организаций – заказчиков электронного обучения); **интеграция обучения и работы по профессии** (дистанционное электронное обучение планируется с учетом целей организации, его заказывающей).

Особый акцент нам хотелось бы сделать на двух проблемах: **активизации** учебной деятельности и **оптимизации** образовательного процесса с помощью электронного обучения. Сразу следует отметить, что обе проблемы хотя и существуют независимо, при этом оказывают непосредственное влияние друг на друга, так как активизация обучения предполагает повышение мотивации студентов к самостоятельному, инициативному и творческому усвоению учебного материала, что неизбежно приводит к оптимизации учебного процесса в целом [2].

Нами была разработана концепция системы методической подготовки будущих учителей физики с применением электронного обучения. При её построении использовались следующие основные идеи (методические подходы):

1. Практико-ориентированная аудиторная учебная деятельность.
2. Усиление коллаборативной (collaborative) составляющей обучения.

3. Создание студентами реальных продуктов учебной деятельности (базы знаний, портфолио).

4. Использование виртуальных симуляторов непосредственно перед реальными формами педагогической деятельности (инсценировка фрагментов уроков, постановка учебных физических экспериментов и т.п.).

5. Усиление ориентированности обучения на личность конкретного студента.

Теоретически, предложенные идеи могут быть реализованы (и так или иначе реализовывались) и при классическом обучении, но все они становятся достаточно эффективными (приобретают оптимальные условия для применения) лишь при условии применения электронного обучения.

Предлагаемое нами **комплексное применение электронного обучения** и его гармоничная интеграция в общий процесс обучения студентов – будущих учителей физики будет значительно эффективнее его ситуативного («лоскутного») применения.

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / СПС «КонсультантПлюс».

2. Смирнов, С.А. Применение Moodle 2,3 для организации дистанционной поддержки образовательного процесса: Учебное пособие. – М.: «Школа будущего», 2012. – 182с.

Подготовка кадров информатизации дошкольного образования в вузе

Сурова Ольга Александровна, к.п.н., доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного образования и домоведения ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г.Чебоксары, e-mail: olga.sova@mail.ru

Информатизация, как одно из приоритетных направлений модернизации дошкольного образования, способствует созданию условий необходимых и достаточных для рационального использования информационных ресурсов и технологий всеми субъектами педагогической деятельности. В контексте информатизации дошкольного образования особую актуальность приобретают вопросы, связанные с применением информационных технологий и созданных на их основе электронных образовательных ресурсов в работе с детьми дошкольного возраста. Качество образовательных услуг (основных и дополнительных), предоставляемых посредством информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), коррелирует с уровнем подготовки педагогов к решению воспитательно-образовательных задач на информационно-технологической основе. Этим объясняется повышение требований к подготовке кадров информатизации дошкольного образования в период их обучения в вузе.

С учетом вышесказанного для обеспечения подготовки кадров информатизации дошкольного образования в ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» был введен курс «Информационные и коммуникационные технологии в дошкольном образовании». Он относится к вариативной части математического и естественнонаучного цикла ФГОС – 3 по направлению подготовки ВПО 050100 Педагогическое образование (профиль подготовки – «Дошкольное образование») и направлен на решение ряда взаимосвязанных задач: изучение нормативных, правовых и теоретических основ информатизации дошкольного образования; овладение спецификой использования средств ИКТ в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО).

Процесс изучения дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в дошкольном образовании» способствует формированию у студентов следующих компетенций: готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством

управления информацией; способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения; способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных ИКТ; способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

В рамках названной дисциплины предусмотрено изучение нормативных, правовых, научных и организационно-методических основ, передового практического опыта в области информатизации дошкольного образования; овладение методами и приемами использования средств информатизации и коммуникации в психолого-педагогической деятельности; формирование общекультурных и профессиональных компетенций, деловых и личностных качеств, развитие творческого потенциала студентов вуза.

Содержание курса базируется на трудах выдающихся физиологов, педагогов, психологов, дефектологов, социологов (И. Г. Белавина, Ю. М. Горвиц, Е. В. Зворыгина, О. И. Кукушкина, С. Л. Новоселова, Л. А. Парамонова, Г. П. Петку, Н. Н. Подьяков, Л. Д. Чайнова и др.). В ходе изучения дисциплины анализируются социально-психологические, научно-педагогические, санитарно-гигиенические, организационно-правовые и эргодизайнерские основы применения средств ИКТ в дошкольном образовании.

Общая трудоемкость курса составляет 2 зачетные единицы (72 часа). Основными формами организации учебной деятельности являются лекционные и лабораторные занятия, научно-исследовательская и самостоятельная работа студентов. Темы занятий представлены таким образом, чтобы студенты в полном объеме овладели компетенциями, необходимыми для профессиональной деятельности педагога дошкольного профиля в условиях информатизации образования. Для контроля усвоения учебного материала используется рейтинговая система оценки качества подготовки кадров. Изучение дисциплины завершается зачетом. Общая характеристика дисциплины представлена в таблице.

Общая характеристика курса «Информационные и коммуникационные технологии в дошкольном образовании»

Вид учебной работы	Всего часов
Аудиторные занятия (всего)	34
Лекции (Л)	10
Лабораторные работы (ЛР)	24
Самостоятельная работа(СР)	38
Вид промежуточной аттестации (зачет, экзамен)	зачет
Общая трудоемкость: часы/зачетные единицы	72/2

На лекционных занятиях рассматриваются методология и практика информатизации дошкольного уровня системы образования, история, современное состояние и перспективы использования средств ИКТ в работе с детьми, в том числе имеющими ограниченные возможности здоровья. Существенное внимание отводится изучению санитарно-гигиенических, физиологических, эргономических аспектов организации информационно-образовательного пространства ДОО, возможностей совершенствования психических процессов, интеллектуальных и творческих способностей, формирования начал информационной культуры, развития личности ребенка-дошкольника

посредством ИКТ. Вместе с тем анализируется программное компьютерное обеспечение для детей дошкольного возраста, обсуждается проблема компетенции программных продуктов образовательного назначения.

На лабораторных занятиях будущие педагоги знакомятся с образовательными Интернет-ресурсами, различными типами компьютерных программ для детей дошкольного возраста, самостоятельно проектируют информационное пространство с учетом санитарно-гигиенических, психолого-педагогических, эргономических требований.

Особенностью педагогического взаимодействия в рамках изучения данной дисциплины является постоянная обратная связь в системе «преподаватель-студент-группа». Для контроля усвоения учебного материала осуществляется рейтинговая оценка качества подготовки студентов, позволяющая систематически диагностировать уровень их компетентности по тем или иным разделам программы.

Текущий рейтинг вычисляется путем суммирования баллов, набранных в различных видах учебной деятельности. При этом оценивается работа на лекционных и лабораторных занятиях, результаты рубежных (контрольных) проверок по разделам курса и самостоятельной работы студентов на основе столбчатой шкалы.

Контрольные срезы проводятся в форме тестирования. Серии тестовых заданий, разработанные в среде MSExcel, MSPowerPoint, предлагаются студентам индивидуально. Вместе с тем, практикуется работа в небольших группах (2-4 человека), позволяющая реализовать модель взаимоконтроля при выполнении проверочных заданий. Таким образом, наряду с контролем со стороны педагога применяются формы самоконтроля и взаимоконтроля.

Общая оценка в ходе текущей аттестации соответствует сумме баллов в диапазоне от 30 до 60. В период сессии промежуточная аттестация по курсу проходит во втором семестре в форме зачета. К ней допускаются студенты, набравшие в семестре не менее 30 баллов. Положительная оценка в ходе промежуточной аттестации определяется в интервале от 20 до 40 баллов. Итоговая рейтинговая оценка по дисциплине (R) равна сумме баллов текущей и промежуточной составляющих. Величина R вычисляется индивидуально для каждого студента и находится в пределах: $50 \leq R \leq 100$.

Таким образом, курс «Информационные и коммуникационные технологии в дошкольном образовании» обеспечивает подготовку кадров информатизации дошкольного образования, которые, безусловно, будут востребованы современным рынком образовательных услуг.

1. Лавина, Т. А. Курс «Компьютерные игровые комплексы» в системе подготовки кадров информатизации дошкольного образования / Т. А. Лавина, О. А. Сурова // Информатика и образование. – 2009. – № 6. – С. 108–110.

2. Лавина, Т. А. Готовим кадры для работы в КИК / Т. А. Лавина, О. А. Сурова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2009. – № 7. – С. 31–37.

3. Сурова, О. А. Подготовка кадров к использованию средств информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании / О. А. Сурова // Психосоциальные и социально-психологические аспекты взаимодействия в системе «человек-машина»: Материалы Всерос. научно-практической конференции молодых ученых / Отв. ред.: А. В. Мороз. – Ижевск, 2014. – С. 42–43.

Повышение ИКТ-компетентности учителя в условиях реализации ФГОС

Хробостова Екатерина Олеговна, учитель школы 1220, г. Москва

Современные реалии диктуют необходимость внедрения ИКТ в учебно-воспитательный процесс, что влечет за собой необходимость формирования ИКТ-компетентности учителя, являющейся его профессиональной характеристикой. На сегодняшний день у учителя имеется в распоряжении целая гамма возможностей для

применения в процессе обучения разнообразных средств ИКТ. Это банки данных, информация из Интернета, многочисленные электронные учебные пособия, словари и справочники, дидактизированный материал, презентации, программы, автоматизирующие контроль знаний (тесты, зачеты, опросники), форумы для общения. Благодаря этому актуализируется содержание образования, возможен интенсивный обмен информацией извне, процесс обучения принимает динамический характер. При этом учитель не только образовывает, воспитывает и развивает ученика, но с внедрением новых ИКТ он получает мощный стимул для самообразования, профессионального роста и творческого развития.

В условиях реализации ФГОС неперенным условием эффективности образовательного процесса становится создание информационного пространства каждого учителя. Начиная работу в 5 классах, возникла необходимость включения обучающихся в информационно-образовательную среду. Для этой цели мы начали широко использовать пространство учителя созданное в оболочке Moodle на базе Ресурсного центра по переходу на ФГОС. Основой для создания информационной среды являются разделы УМК «Starlight» К.М.Барановой и Д.Дули.

В своей практике нами используются созданные специально для конкретных уроков мультимедийные конспекты-презентации, содержащие краткий текст, схемы, рисунки, анимации («The Union Jack», «Reptiles», «Great Towers» и т.д.). Традиционно изучение темы заканчивается повторением, поэтому на завершающем этапе предлагается ученикам создать мультимедийный проект. Создавая презентацию, ученикам представляется великолепная возможность систематизации приобретенных знаний и навыков, их практического применения. Стоит отметить, что ребята выполняют такие задания с большим энтузиазмом, что является прекрасным стимулом к развитию интереса к изучению языка и культуры другой страны. Большой интерес ребята проявили к темам «Страны и народы», «Дикая природа», «Дома мира». Для обмена информацией учащимся предлагаются различные форумы по темам, где они выкладывают свои творческие задания и высказываются по проблемам данного курса. Самостоятельная творческая работа учащихся по созданию компьютерных презентаций как нельзя лучше расширяет запас активной лексики, стимулирует их творческую активность и развивает навыки работы с информацией (поиск, обработка, оформление).

Для тренировки употребления лексики и грамматики неоценимую помощь оказывают интерактивные упражнения, созданные с помощью «Hotpotatoes». Различные упражнения на заполнение пропусков, нахождения соответствий, в виде различных кроссвордов, тестовые задания дают возможность организовать самостоятельную работу школьника. Любое задание позволяет ребенку выбрать свой темп работы, проконтролировать результат и исправить ошибки, так как задания можно выполнять несколько раз. Причем результат не отдален, он виден непосредственно после окончания работы. Такая работа обладает и воспитательными возможностями: развивают внимание, организованность.

В современный век возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть создает условия для получения любой необходимой информации: страноведческий материал, новости из жизни молодежи, статьи из журналов и газет и т.д. Данные ресурсы интегрируются в учебный процесс. Надо отметить, что учебник, по которому я работаю, изобилует страноведческим материалом, будь то необычный отель в Кении или фантастическая цирковая школа в Австралии, или особенности русской национальной кухни. Все это создает прекрасные возможности для расширения культурологических и метапредметных знаний школьников. Для совершенствования умения аудирования я использую аутентичные видеоклипы, учебные фильмы из сети Интернет и создаю для них проверочные задания, либо создаю форум для

обсуждения вопросов, предложенных мной после просмотра. Учащиеся не только пополняют свой словарный запас лексикой современного английского языка, но и знакомятся с культуроведческими знаниями, включающими речевой этикет, особенности речевого поведения, особенности культуры и традиций разных стран. Но наиболее важным, на мой взгляд, является то, что формируется устойчивая мотивация иноязычной деятельности учащихся на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, но и актуальных проблем, интересующих современного школьника.

Применение компьютерных технологий позволяет наполнить урок новым содержанием, формировать элементы информационной культуры, привить навыки рациональной работы с компьютерными программами, поддерживать самостоятельность в освоении компьютерных технологий. В заключении необходимо подчеркнуть, что внедрение в учебный процесс информационных технологий вовсе не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение и контроль. Но использование информационных технологий позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению языка.

Развитие диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах
Шефер Ольга Робертовна, д.п.н., профессор кафедры физики и методике обучения физике ФГБОУ ВПО ЧГПУ, e-mail: shefer-olga@yandex.ru;

Шахматова Валентина Васильевна, к.п.н., доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, e-mail: vvsh5@rambler.ru

Переход на федеральные образовательные стандарты, как в средней, так и высшей школе, внедрение в практику оценивания профессионализма современного учителя профессионального стандарта педагога предъявляют все более высокие требования к профессиональной компетенции учителя, владеющего новейшими достижениями наук о человеке и инновационными психолого-педагогическими технологиями, ориентированного на личностное развитие каждого обучающегося, обладающего сформированной профессиональной педагогической культурой, в том числе и в области диагностики достижения обучающимися планируемых результатов. По мнению О.Н. Дорофеевой, педагоги, осмысливая свою деятельность в контексте целей и задач современного образования, признают, что ее диагностическая сторона должна стать неотъемлемой составляющей их профессии, и в то же время отмечают, что для ее осуществления не хватает знаний и умений в сфере социальной педагогики [3, с. 14]. Таким образом, развитие диагностической компетенции педагога, как одной из составляющих профессиональной компетентности учителя с различным уровнем квалификации и стажем работы является актуальной задачей подготовки и переподготовки педагогических кадров. Эта мысль высказана И.А. Зимней [4], по ее мнению, изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе диагностическими методами является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности: это самостоятельная познавательная задача и условие успешности такой деятельности.

Решение сложной и многоаспектной проблемы формирования и развития диагностической компетентности у педагогов, обосновано в научных трудах В.А. Болотова, А.Т. Глазунова, О.И.Дорофеевой, О.В. Еремкиной, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Е.П. Ивutiной, С.Н. Костроминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.А. Петрова, Дж. Равена, И.Д. Фрумкина, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, С. Е. Шишова и др. Анализ публикаций по проблеме формирования и развития диагностической компетенции педа-

гогов и наши исследования позволяют сделать вывод о том, что диагностическая компетентность педагога – это готовность, проявляющаяся в синтезе позитивного отношения к диагностике достижения обучающимися планируемых ФГОС результатов, методических и дидактических знаний и умений, применяемых педагогами в ходе конструирования диагностических тематических работ, владения навыками интерпретирования полученных в ходе диагностики результатов и выстраивания на этой основе коррекции, формируемой и развиваемой средствами активных методов обучения, как в педагогических вузах, так и на курсах повышения квалификации педагогических работников, проходящих, в том числе в дистанционной форме.

Под активными методами обучения понимаются методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность традиционному подходу. А.А. Вербицкий считает, что активными методами обучения и воспитания являются методы, которые позволяют обучающимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного развития у них способностей и сознательного формирования готовности к деятельности [2].

Изучение отечественного опыта формирования и развития диагностической компетенции педагогов показало, что на сегодняшний день только Е.П. Ивutiной [5] теоретически обоснован и реализован процесс формирования диагностической компетентности у будущих учителей в педагогическом вузе. Теоретико-методические основания процесса формирования диагностической компетентности в исследовании Е.П. Ивutiной включали в себя, прежде всего, опору на формирование мотивационного, когнитивного и деятельностного компонента диагностической компетентности педагога. Но целью данной модели является включение знаний и умений в основной учебный материал по педагогике и психологии, но не методике обучения и воспитания по направлению подготовки, а сформированность диагностической компетентности отслеживается на пятом курсе обучения после прохождения студентами педагогической практики. При этом данная модель основывается на традиционных технологиях образования.

При обучении в педагогическом вузе будущие учителя предметники получают знания, достаточные для самостоятельного проведения всех видов деятельности педагога: воспитания, обучения, диагностики, коррекции, в том числе осваивают методы, основывающиеся на различных теориях, но полученные знания носят преимущественно теоретический характер. Необходимо время для того, чтобы адаптировать имеющиеся знания и умения к практике работы в школе, перевести их во владения и начать развивать. Из проведенного нами пилотного исследования проблемы развитие диагностической компетенции педагогов было выявлено, что большинство педагогов предметников имеют хорошие показатели по знанию преподаваемой дисциплины (88%), но затрудняются: в подборе заданий для диагностики предметных и метапредметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы; в обработке данных и обобщении результатов анализа выполнения обучающимися тематических диагностических работ; в организации корректирующих мероприятий на основе результатов диагностики достижения обучающимися планируемых результатов; в организации своей деятельности по анализу опыта педагогов-новаторов, изучению методик диагностики обученности школьников и приобретению необходимого опыта по развитию диагностической компетенции.

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод, что при использовании традиционной технологии образования в педагогическом вузе, возникают определенные трудности в развитии диагностической компетенции у педагогов в процессе их профессиональной деятельности. Отчасти нивелировать эти трудности можно предложив учителям предметникам участвовать в обучении на дистанционных курсах.

Информационно-коммуникационные технологии являются наиболее существенными средствами реализации целей и задач процесса развития компетенций в современном образовательном процессе. Такая среда формирует такие характеристики мышления, как склонность к экспериментированию, гибкость, связность, структурность, необходимые для активного познавательного процесса, а также помогает перевести во владение умения разрабатывать диагностические тематические работы и обрабатывать, обобщать, представлять результаты диагностики у обучающихся достижения планируемых результатов обучения и организации коррекции [8].

Нами была разработана модель развития диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах, компоненты которой представляют собой единство целевого, содержательного, оценочно-прогностического и функционального компонентов.

Целевой компонент. Целью образовательного процесса в данной модели является перевод знаний и умений педагогов-предметников в область диагностики, способов подбора и/или разработки диагностических материалов для выявления достижения обучающимися планируемых результатов и способности самостоятельно находить пути корректирования своей работы по реализации требований ФГОС. Поставленная цель определяет группу задач, которые ориентированы на конечный результат участия педагогов-предметников в дистанционном курсе.

Содержательный компонент модели ориентирован на следующие компоненты структуры диагностической компетентности: ценностно-смыслового, предполагающего наличие у педагогов таких мотивов, как ценностное отношение к диагностической деятельности, положительная мотивационная направленность на диагностическую деятельность, опыт в решении конкретного типа диагностических задач, навыки проведения методик, умение составлять анализ результатов диагностики достижения обучающимися предметных и метапредметных результатов обучения, релевантность и самостоятельность; учебно-познавательного – направленного на развитие у педагогов умения ставить диагностические задачи, умения интерпретировать данные, знания требований ФГОС к достижению обучающимися планируемых результатов обучения [7; 9].

Оценочно-прогностический компонент развития диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах предполагает, что педагог может оптимально использовать методы обработки для обобщения и представления результатов диагностики достижения обучающимися планируемых результатов обучения, обрабатывать и анализировать результаты, делать выводы. Результатом реализации модели является развитие диагностической компетентности педагога, заключающейся в развитии ее ценностно-смыслового, когнитивно-содержательного и оценочно-прогностического компонентов.

Функциональный компонент. Предлагаемая нами модель позволяет выделить следующие функции процесса развития диагностической компетентности педагога: образовательная (система знаний диагностической направленности); воспитательная (жизненные установки и принципы, культуросообразные представления о социально-нравственных нормах, ценностях, идеалах и стандартах профессионального поведения при интерпретации результатов диагностики); развивающая (самореализация и саморазвитие слушателей дистанционного курса); инновационная (способность слушателей дистанционного курса к решению профессиональных задач, и развивает такие качества, как профессиональная мобильность и возможность адаптации к новым изменяющимся условиям профессиональной деятельности).

Однако, реализация модели развития диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах возможна при соблюдении определенных дидактических условий.

Категория «условие» в философской литературе выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой он возникает, существует и развивается [1]. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности. Условия – это всегда внешние по отношению к предмету факторы. Поскольку в качестве предмета исследования мы рассматриваем развитие диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах, т.е. искусственно созданную систему, то условия, в которых система может эффективно функционировать, должны специально создаваться и внешне ее дополнять в праксеологическом контексте.

Принимая во внимание многофакторность педагогических явлений, связанных с развитием диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах, и полагая, что в ходе научного поиска мы выделили лишь часть из полного спектра условий, на наш взгляд, существенно влияющих на результативность, мы будем рассматривать комплекс *необходимых и достаточных условий*.

В математическом энциклопедическом словаре под необходимыми и достаточными условиями понимаются «условия правильности утверждения, без выполнения которых утверждение заведомо не может быть верным (*необходимые условия*) и, соответственно, при выполнении которых утверждение заведомо верно (*достаточные условия*)» [6]. Отсюда следует, что необходимые условия эффективного функционирования какой-либо системы – это условия, без которых она не может работать в полной мере, а достаточные – это условия, которых достаточно для нормальной работы.

При этом для успешного развития диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах необходим, по нашему мнению, следующий комплекс условий:

- 1) требования ФГОС к достижению обучающимися метапредметных и предметных результатов обучения;
- 2) способность и готовность педагогов-предметников к подбору диагностических заданий, конструирования диагностических тематических работ и использования их в учебном процессе в виде средств для диагностики достижения обучающимися планируемых метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы (ООП);
- 3) использование средств ИКТ, обеспечивающих инновационную среду повышения квалификации педагогических кадров в области диагностики достижения обучающимися планируемых результатов.

Достаточность в развитии диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах мы определили по результатам педагогического эксперимента. Достаточными, по нашему мнению, являются следующие условия:

- 1) развитие диагностической компетенции педагогов являющейся составной частью целостной системы профессиональной подготовки и повышения квалификации учителя-предметника;
- 2) применение личностно-ориентированного подхода, осуществляемого в условиях использования средств ИКТ, а так же опыта и рефлексивных способностей педагогов;
- 3) наличие и доступность дидактического материала (комплекс заданий, критерии оценивания их выполнения, методические указания), предоставляемого педагогам, как на бумажных, так и на электронных носителях;
- 4) консультирование тьюторами курсов, в зависимости от потребности и запросов педагогов;
- 5) наличие системы регулярного контроля развития диагностической компетенции педагогов.

Таким образом, педагогические условия развития диагностической компетенции

педагогов требуют при построении модели развития диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах учета ряда объективных и субъективных факторов и характеризуются совокупностью праксеологических мер по оптимизации исследуемой проблемы в условиях современного образования.

Развитие диагностической компетентности педагога целесообразно осуществлять в рамках разработанной модели, основу которой составляют личностно-ориентированный и компетентностный подходы, реализующие дидактические принципы обучения в условиях дистанционного курса средствами ИКТ. Совокупность средств ИКТ используемых в процессе развития диагностических компетенций педагогов на дистанционном курсе включает в себя мультимедиа ресурсы; информационно-поисковые средства; компьютерные программы (обучающие программы, компьютерные диагностические тесты знаний и умений, программы обработки данных, компьютерные деловые игры); средства компьютерных телекоммуникаций; моделирующие программные средства. Структура модели характеризуется целостностью, динамичностью, единством целевого, содержательного, функционального и результативного компонентов.

1. Алексеева, П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеева, А.В. Панин. – М.: Просвещение, 1998.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий: метод. пособ. – М.: Высш. шк., 1991.
3. Дорофеева, О.И. Рефлексия диагностической компетентности / О.И.Дорофеева // Стандарты и мониторинг – 2007. – № 6. – С. 14-19.
4. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня – 2005. – №11. – С. 14-21.
5. Ивутина, Е.П. Формирование диагностической компетентности у студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки: Дисс... к.п.н.: 19.00.08 / Е.П. Ивутина. – Киров, 2008.
6. Математический энциклопедический словарь.–М.:Сов.энцикл., 1988. 7. Шахматова, В.В. Физика. 7 класс. Диагностические работы к учебнику А.В. Перышкина / В.В. Шахматова, О.Р. Шефер. – М.: Дрофа, 2015.
8. Шефер, О.Р. Образование в информационном обществе/ О.Р. Шефер // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов. – Челябинск, 2013. – С. 15-23.
9. Шефер О.Р. Общие подходы к диагностике планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы / О.Р. Шефер, В.В. Шахматова // Физика в школе – 2014. – №2. – С. 13-21.

История развития оборудования с числовым программным управлением и их использование в образовательном процессе

Юмаев Рамиль Анварович, аспирант кафедры современных технологий в общем образовании института физики, технологий и информационных систем МПГУ, e-mail: ra.yumayev@mpgu.edu

Оборудование с ЧПУ – комплекс аппаратных средств, позволяющих автоматизировать процесс производства материальных изделий. Получая инструкции от компьютера, различные станки под управлением отдельных устройств ЧПУ самостоятельно производят фрезеровку, в случае фрезерного станка, токарные работы – в случае токарного станка и т.д. В последние десятилетия такая технология производства получила широкое распространение за счет развития компьютерных технологий и появилась потребность в специалистах по ЧПУ. Станки с ЧПУ стали доступными и их начали закупать школы в рамках программ модернизации технологического школьного обучения. Однако станки с ЧПУ были изобретены еще в середине XX века

и даже использовались в учебном процессе советских школ. Таким образом интересны причины, по которым применение станков с ЧПУ в школах не получило широкое распространение. Для это рассмотрим более подробно историю развития станков с ЧПУ.

Существует источники, свидетельствующие о том, что изобретателем первого станка с числовым программным управлением является американец Джон Пэрсонс (John T.Parsons). В этих источниках также говорится, что широкое внедрение станков с ЧПУ в США началось в 1954 году и шло очень медленно, поскольку предприниматели с недоверием относились к новой технике, и министерство обороны США вынуждено было на свои средства изготовить 120 станков с ЧПУ, чтобы передать их в аренду частным компаниям.

С другой стороны есть источники, свидетельствующие о том, что первые разработки систем ЧПУ проводились в СССР (1948-1950 гг.) К ним относится система управления токарным станком (Мосстанкин 1948 г.), система с храповыми шаговыми двигателями (ИМАШ, 1950 г.). Еще ранее была разработана система управления токарным станком с записью программы при обработке первой детали.

Первые промышленные образцы отечественных станков с программным управлением были созданы в ЭНИМС'е в 1956-1957 гг. С 1959 г. в СССР начинается все расширяющийся промышленный выпуск станков с ЧПУ. С появлением станков с ЧПУ появилась потребность в новых специалистах, в результате чего, станки с ЧПУ стали внедряться в учебный процесс советских училищ и школ.

Главной целью изучения технологического оборудования с программным управлением в советской школе являлось формирование у учащихся знаний о сущности программного управления, понятии о системах счисления, способах кодирования, применяемых в программах для станков с ЧПУ, а также формирование умений и навыков нанесения информации на программноноситель, контроль программы и исправление ошибок, расшифровки программы, нанесенной на магнитную или перфоленту. Значительная часть времени при обучении уделялось геометрическим расчетам. Объем работ по заданию геометрических и технологических данных составляло более 40% всего времени, затрачиваемого на изготовление детали. Тяжелыми по трудоемкости оставались контроль и отладка программ.

При разработке управляющих программ по составленному чертежу детали для станков с ЧПУ проектирование и расчет траектории движения составляло одну из основных задач программирования контурной обработки. При этом основными операциями являлись интерполяция и аппроксимация. Сущность интерполирования заключается в отыскании функции $y=y(x)$ по возможности более простой, которая на отрезке интерполирования позволяла бы как можно точнее определить значение заданной функции $y=y(x)$ для любого x в промежутках между опорными точками, а при заданных значениях x_0 принимала бы значение y_0 , соответствующие координатам опорных точек. Интерполирование осуществлялось по интерполяционным формулам Лагранжа или Ньютона. Для интерполяции применяли специальные устройства – интерполяторы.

Интерполяторы - это электронное устройство, работающее по принципу цифровой вычислительной машины. В элементной базе интерполятора был заложен алгоритм той ли иной интерполяции.

Аппроксимация – процесс замены одной функциональной зависимости другой с определенной степени точности. В процессе аппроксимации геометрический элемент, ограниченный опорными точками, разбивается на элементарные участки, называемые участками аппроксимации. Интерполяция и аппроксимация входили в вычислительный процесс создания управляющих программ. Все эти вычисления записывались на

носитель (магнитную или перфоленту) в виде кода ISO-7bit (ГОСТ 20999-83), который также называется g-кодом, и считывались станком с ЧПУ при выполнении программы.

Изучение станочного парка предприятия и анализ действующих программ на фоне научно-технического прогресса показали, что станки с ЧПУ обладали особой спецификой и особенностью производства. Но были выявлены следующие недостатки, связанные с подготовкой школьников данной специальности: большинство преподавателей имели техническое образование, что было обусловлено сложностью изучаемой техники, и испытывали затруднения, связанные с отсутствием педагогического образования; разработка, создание, массовый выпуск и внедрение в учебный процесс специальных тренажеров требовал как больших временных, так и материальных затрат. Приобретение дорогостоящего оборудования, изучаемого в курсе спецтехнологии, не каждому учебному заведению было под силу. Все вышеперечисленные факторы привели к тому, что станки с ЧПУ перестали использовать в обучении школьников.

1. Карачев. А.А., Юмаев Р.А. «Методические особенности использования станков с ЧПУ в технологическом обучении школьников» // Материалы междунар. науч.-практ. конф. 3-4 февраля 2012 г./Под ред. проф. Карачева А.А., доц. Козлова В.Г., доц. Зименковой Ф.Н. – М.:МПГУ, 2012, с. 199;

2. Карачев А.А., Жарикова В.В., Юмаев Р.А., Новые перспективы использования станков с ЧПУ в технологическом обучении школьников // Технологическое профессиональное образование в России и за рубежом как фактор устойчивого развития общества: Материалы VI Международной научно-практ. конф. Часть 2. — Новокузнецк, 2011, с.103-108;

3. Карачев А.А., Юмаев Р.А. Применение открытого программного обеспечения при использовании станков с ЧПУ в технологическом обучении школьников // Современные тенденции профессионального образования в XXI веке: Материалы Всероссийской с межд. участием научн.практ. конф. 26-28 марта 2012 г./отв. А.А. Челтыбашев – Мурманск: МГГУ, 2012, с. 24-27;

4. Юмаев Р.А. Перспективы использования станков с ЧПУ в технологическом обучении школьников // От первых шагов в науке – к современному технологическому образованию: Материалы 9-й научно-практ. конф. студ., асп. и молодых учителей по итогам научно-исследовательской работы в области технологического образования 5 апреля 2012 г./ Под ред. доц. Зименковой Ф.Н.- М., 2012, с. 5-8.

РАЗДЕЛ 9. СЕТЕВЫЕ ДИСТАНЦИОННО-ОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Использование метода проектов на уроках технологии с целью развития познавательных и творческих навыков учащихся

Афанасьева Елена Леонидовна, учитель технологии МБОУ "СОШ №3 город Губкин Белгородской области

Проектно-исследовательская технология позволяет решать ряд специфических и очень важных образовательных задач, а именно: выдвигать темы проектов; определять свою позицию; вырабатывать самостоятельный взгляд на решение проблемы и в тоже время понимать роль и значение групповой работы. В настоящее время метод проектов все чаще и чаще рассматривают как систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения, постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий-проектов.

Работа над групповым проектом даёт каждому учащемуся возможность проявить себя с наиболее сильной стороны, способствует развитию умения продуктивно взаимодействовать с любым партнёром, учит сотрудничеству.

Способность проектировать – один из параметров нового качества образования, для чего используются следующие принципы педагогической деятельности: индивидуализация и дифференциация обучения, предполагающая учет индивидуальный особенностей, интересов и возможностей классов в целом, групп учащихся и каждого ученика в отдельности; системность обучения, предполагающая соблюдение взаимного соответствия целей, содержания, формы методов, средств обучения и оценивания результатов; актуализация результатов обучения, предполагающая применение на практике приобретенных знаний, умений и навыков; организация процесса обучения в соответствии с новыми образовательными требованиями.

Метод проектов наиболее приемлем для вовлечения обучающихся в этот процесс. Он позволяет активно участвовать в учебном процессе всем учащимся, независимо от способностей и подготовленности. В нём привлекает его нацеленность на актуализацию имеющихся и формирование новых знаний и умений, личностно и общественно значимый результат, атмосфера делового сотрудничества учителя и учащихся. Проектный подход изначально ориентирован на самостоятельную работу школьников – индивидуальную, групповую или коллективную.

Однако было бы непростительной ошибкой противопоставлять метод проектов традиционной методике обучения. Он должен органично сочетаться с объяснением, инструктажем, показом, упражнением и другими методами, выступая в качестве интегрирующего начала.

Нами накоплен определённый опыт использования метода проектов, разработана и опробована методика проектного обучения учащихся 5-9 классов. В тематике проектов, выполненных учениками, отражаются не только содержание изучаемого ими программного материала, но и индивидуальные интересы и возможности школьников.

С самого начала учащиеся усваивают алгоритм проектирования: выбор и обоснование темы, разработка требования к будущему изделию – дизайн-спецификации, технологии его изготовления с составлением маршрутной карты, выполнение испытания готового объекта, оценка и защита проекта.

Любой проект – это набор задач, которые ставят перед человеком сама жизнь, когда ему необходимо выполнить работу любой степени сложности. Цель проектной деятельности заключается в последовательности основных этапов – от замыслов до реализации. Вся деятельность делится на три этапа:

- предпроектная деятельность-выполнение маркетингового исследования, сбор информации, изучение потребительских качеств будущего изделия, составление плана работы, подбор материалов и инструментов;

- проектная деятельность – поэтапная разработка модели проекта с учётом результатов маркетингового исследования и технического задания, технологической последовательности, составление технологической карты;

- послепроектная деятельность – технико-экономическое обоснование выбора изделия, самоконтроль и самооценка своей деятельности, определение путей реализации и предложения по совершенствованию идеи, защита проекта.

Данная система рассчитана на 5 лет обучения и позволяет осуществить поэтапное включение учащихся в виды деятельности.

На первом году обучения (в 5 классе) учащиеся изучают разделы технологии, осваивают оборудование, приобретают умения и навыки, получают опыт работы. (Изучается терминология; идет обучение чтению чертежей, конструктивных линий; составление и умение работать по инструкционным и технологическим картам и т.д)

Основной трудностью для учениц 5-7 классов является разработка документации. Для решения возникшей проблемы приходится работать над каждым этапом и не переходить к следующему до тех пор, пока не будет проанализирована и систематизирована вся собранная информация по предыдущему пункту документации.

На втором году (в 6 классе) идет полное изучение проектной деятельности по всем этапам последовательного технологичного изготовления изделий, с составлением карт и схем выполнения работы.

Например, в разделе «Работа на швейной машине» девочкам предлагается на основе изученных швов выполнить изделие утилитарного назначения, где оговаривается объем работы и сроки в его выполнения. Это может быть прихватка, а может грелка на чайник - важно правильно рассчитать свои силы, время и технологические требования. Именно на этом году обучения учащиеся учатся оценивать своё «Хочу» и «Могу».

Уже при выборе изделий каждая девочка будет опираться на свой опыт, полученный в тренировочном периоде.

На третьем году (в 7 классе) к проектной деятельности прибавляется этап послепроектной деятельности, где оценивается работа, находится ей достойное применение, обосновывается выбор, экономически просчитывается рентабельность изделия, делается реклама.

На четвертом году обучения (в 8 классе) осуществляется знакомство с предпроектной деятельностью. Используя свои знания, опираясь на жизненный опыт, под руководством учителя девочки впервые осознанно делают полную разработку проекта с описанием работы и представлением готового изделия.

И только на пятом году (в 9 классе) девочки выполняют проект самостоятельно. Учитель выступает в роли оппонента, которому приходится доказывать рациональность того или иного выбора, решения или действия. На защиту проекта каждая ученица выходит с изделием и описанием проектной деятельности. Лучшие проекты рассматриваются на олимпиадах и экзаменах по выбору, представляются на выставках.

Такие проекты оценивать трудно, потому что каждый из них хорош по-своему. Для этого имеется мягкая шкала оценки. Она состоит из оценок в проектной рабочей тетради и экспертной оценки, которая складывается по защите проекта из оценок одноклассниц, учителя и самооценки.

За учебный год учащиеся выполняют в 6-7 классах один проект с описанием разделов проекта и вариантов исполнения. В 8-9 классах - два. Первый проект выполняется как тренировочный. Обычно это происходит во второй четверти, он выполняется в рабочих тетрадях и носит познавательный или описательный характер. Второй проект является итоговой работой в третьей четверти. Он выполняется на отдельных листах, оформляется творчески и носит не только описательный, но и исследовательский характер.

В 9-ых классах особенно ценны и интересны коллективные творческие проекты, где над одной темой работает группа девочек. Каждая из них находит свое место в общем деле. Но коллективная проектная деятельность имеет свои трудности - совместимость участников проекта. И здесь важную роль играет учитель. Именно учитель должен правильно сформировать бригаду, порекомендовать назначить руководителями проекта и отделов определенных учеников, опираясь на их способности, дать возможность каждому почувствовать свою значимость, объединить всех одной идеей. Для этого создаются проектные отделы: маркетинга, дизайнерской, конструкторской, технологической, производственной и т.д. в зависимости от вида изделия и рода деятельности. Очень интересны коллективные проекты для внеклассной работы по проведению праздников. Например, на праздновании «Масленицы» нужны умные и

веселые идеи-вдохновители, серьезные и деловые разработчики, скрупулезно и четко выполняющие исполняющие исполнители. В этом проекте найдется дело всем, не взирая на способности и склонности. Все знания, полученные на уроках, найдут свое применение.

Уроки технологии опираются на другие школьные дисциплины: физику и математику, химию и биологию, а также на историю и литературу. Подумать здесь всегда есть о чём. Свобода выбора, индивидуальность и самостоятельность - неотъемлемая часть процесса обучения. И задача учителя-помочь этим замыслам осуществиться.

Проектное мышление необходимо специально пробуждать, планомерно развивать, заботливо культивировать. Но всё это абсолютно необходимо взрослым и детям. Сегодня даже для того, чтобы просто выжить, не говоря уже о том, чтобы вести более или менее достойное человека существование, мы должны смело идти навстречу новому, т.е. быть способными проектировать наше взаимодействие с непрерывно и непредсказуемо изменяющимся миром. Это означает, что нужно учиться непрерывно, и безостановочно. Жизнь требует, чтобы каждое новое задание было бы до какой-то степени новым. Оно должно быть направлено на усовершенствование учебного процесса, на развитие способности решать новые педагогические проблемы и переносить найденные принципы, решения на другие объектные области и проблемные ситуации. Проектный подход в значительной мере удовлетворяет такого рода требованиям. Он применим к изучению любой школьной дисциплины и особенно эффективен на уроках, имеющих целью установление межпредметных связей, как это и должно быть при изучении технологии.

Пусть то, что ученики открывают или создают по мере разработки своих проектов, есть лишь упрощенное повторение уже созданного наукой, но они открывают субъективно новые для них факты и строят новые для себя понятия, а не получают их готовыми от учителя или из учебников.

Проектная методика способствует осознанию учащимися значимости коллективной работы для получения нужного результата, роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий. Она вдохновляет детей на развитие коммуникативности. Метод проектов позволяет развивать исследовательские умения и навыки. Он способствует активизации познавательной деятельности, служит развитию креативности и способствует формированию личности ребёнка.

Условия совершенствования организационных форм включения проектной культуры как средства общего и профессионального развития в деятельность профессиональных образовательных организаций

Амая Наталья Валентиновна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры профессионального обучения МИОО, Москва, eiedepartment@mail.ru

Сегодня идея проектной культуры, проектной деятельности является актуальной и для общего, и для профессионального образования. Принятый профессиональный стандарт педагога [6] включает идею проектирования в описание обобщённых трудовых функций.

Утвержденные Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предполагают разработку и реализацию образовательными организациями программ учебно-исследовательской и проектной деятельности, посредством которых предполагается получать метапредметные, а не только предметные образовательные результаты.

Описание уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов [4] включают такое умение (для пятого уровня квалификации) как «решение различных типов практических задач с элементами проектирования». И это умение формируется через реализацию образовательных программ «среднего профессио-

нального образования - программы подготовки специалистов среднего звена, программы подготовки квалифицированных рабочих (служащих)».

Накоплен опыт живого творчества педагогов и педагогических коллективов профессиональных образовательных организаций, связанный с применением проектных методов, проектной деятельности для решения разнообразных образовательных задач.

Экспертиза и анализ данного опыта с учетом современных вызовов является фактором постановки и решения управленческих задач в профессиональных образовательных организациях, в том числе, фактором развития форм организации образования и образовательной деятельности.

Контур и направления работы, связанные с проектной образовательной деятельностью, которые сегодня живут в образовательной практике колледжей можно различать по ряду оснований.

1. По направленности проектов можно различать: преимущественно общеобразовательные (решать задачи повышения эффективности обучения, воспитания, социализации) или профессиональные.

2. В зависимости от того, кто удерживает позицию проектировщика, существуют: педагогические, студенческие, студенческо-педагогические, студенческо-педагогическо-профессиональные, студенческо-педагогическо-родительские и т.д. Также возможно участие в проекте в иной функции, не связанной с деятельностью проектирования: эксперта, консультанта, носителя ресурса: знаний, материальной поддержки, правового обеспечения, социального партнерства и т.п.

3. Важно подчеркнуть, что проекты отличаются в зависимости от образцов проектной культуры, на которые ориентированы.

4. Также есть различия по критерию уровня легитимности, признания значимости, рефлексивного оформления определенных образцов работы.

В деятельности профессиональных образовательных организаций (как, и в общем образовании) осуществляется ориентация на разные представления и образцы, связанные с использованием идеи проектирования в образовании. И это результат - стихийно складывающийся. Как правило, рефлексии поля образцов проектной культуры не осуществляется, осознанного выбора (среди прочих) и следования определенной идее, концепции – тоже.

Важными являются два вопроса: в чем состоит образец осуществляемой деятельности (педагогом и обучающимся), и на получение каких образовательных результатов эта деятельность ориентирована.

Чаще всего как к образцу обращаются к так называемому «проектному методу», во многом благодаря тому, что имеется довольно обширная методическая литература по этой теме. Несмотря на различия в интерпретациях, общим является развитие традиции американцев Дж. Дьюи и В.Х.Килпатрика, в которой проектный метод рассматривался как метод обучения на практике, и решал задачи «центрирования на ребенке», а также повышения мотивации обучения у немотивированных к обучению детей иммигрантов конца XIX-начала XX веков (обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика). Сегодня, многие педагоги ссылаются на определение: проектный метод - это совместная работа обучающихся, соответствующая их интересам, и направленная на достижение общего результата. Есть свои акценты в современных определениях. Так, к примеру, вводится идея «детальной разработки проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым, оформленным практическим результатом»[8].

Формулировки проектного метода допускают весьма широкое толкование его, и это, с одной стороны, создает возможности для педагогического творчества, а, с другой, - подпитывает сложившуюся неправильную тенденцию: позволяют относить к проектам многие традиционные формы работы, просто переименовывая их: школьные

концерты, написание рефератов, эссе и сочинений, создание стенгазет, презентаций, ученические конференции, работу студентов на практике, создание по образцу изделий на уроках технологического цикла, студенческое самоуправление и т.д. и т.п. Кроме того, не учитывается критика, которой подвергался «проектный метод». Например, за то, что он не способствует усвоению системы научных знаний.

Образовательные результаты, на которые ориентирован метод проектов, связываются с более активным включением ученика в обучение. «В основе метода проектов лежит креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать знания» [7].

Сегодня проектный метод также может служить освоению знаний в контексте их применения [3]. В западной традиции на нынешнем этапе метод направлен на освоение, так называемых, качеств и умений 21 века на основе и в процессе освоения предметных знаний (навыков, необходимых в жизни и работе, необходимых для обучения и инноваций, навыков в области средств массовой информации и технологий).

Малоосвоенной профессиональными образовательными организациями является западная традиция развития технологий проектирования и управления проектами в бизнесе и менеджменте, которая начала интенсивно развиваться с середины 20 столетия [2]. Но к ней проявляется законный интерес в рамках корпоративного профессионального обучения. И с ней связано описание типа современного профессионализма в терминах проектирования.

Сегодня в профессиональных образовательных организациях сложилась ситуация, когда нет осознанной (стратегической) ориентации на освоение проектной культуры как типа современной профессиональной культуры. И эта ситуация требует отношения и преобразования.

Профессиональная работа в форме проектов в вышеуказанной традиции рассматривается как отвечающая современной производственной культуре и противопоставляется операционной деятельности, более соответствующей предшествующему производственному укладу. Операции – постоянные, повторяющиеся действия, это непрерывная, рутинная деятельность. Проекты временны и уникальны, нацеливают на изменение, повышение эффективности, развитие. Само понимание проектов совершенствуется. Так, в соответствии со стандартом ISO 21500 от 2012 года: «Проект — это уникальный набор процессов, состоящих из скоординированных и управляемых задач с начальной и конечной датами, направленный на достижения цели. Достижение цели проекта требует получения результатов, соответствующих определенным заранее условиям, ограничения налагаются, в том числе, на затрачиваемые время, деньги и ресурсы».

Описание проектной деятельности (а также исследовательской, конструкторской, управленческой и других типов деятельности) в отечественной традиции связано с мыследеятельностной методологией, а опыт обучения проектной и исследовательской деятельности на ступени среднего (в том числе профессионального) образования с развитием мыследеятельностной педагогики. Это новая педагогическая парадигма, активно развивавшаяся в последние двадцать пять лет, и давшая новый подход к педагогической технологии, и новые представления об образовательных целях и результатах [1]. (Здесь уместно подчеркнуть, что Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования - овладение компетенциями в области учебно-исследовательской и проектной деятельности - фиксируют как ожидаемый важный метапредметный образовательный результат, то есть интерпретируют в качестве содержания образования). Задействование в образовательном процессе конкретного типа деятельности (мыследеятельности) – выступает не как методическое подспорье для достижения традиционных образовательных эффектов, - обучающиеся

осваивают сам тип мыследеятельности, как культурную форму, и его освоение выступает как ожидаемый итог образования. В случае проектной деятельности – обучающиеся осваивают культурную форму порождения и осуществления замыслов, связанных с преобразованиями, направленными на решение актуальных социокультурных проблем. (В случае исследовательской деятельности – культурную форму порождения и развития знаний). Освоение проектной культуры как проектной мыследеятельности предполагает становление спектра способностей: мышления, коммуникации, организации действия, рефлексии, понимания, целеполагания, самоопределения и др. Их развитие и освоение выступает как содержание образования и обеспечивается за счет разных форм работы педагога и учеников: особых форм работы на предметах, освоения метапредметов, участия в организационно-деятельностных играх, специальных тренингах, проектной, исследовательской и других типах деятельности. Мыследеятельностный подход оказал свое влияние на практику профессиональных образовательных организаций, в том числе, на складывание отдельных образцов проектной деятельности. Возможности подхода могут и должны шире использоваться.

Как указывалось выше, существующие формы включения проектной культуры различаются в зависимости от уровня признания значимости, рефлексивного оформления определенных образцов работы.

Основания признания значимости часто являются не проработанными. Это мешает продвижению наиболее интересных для развития профессионального образования и развития личности в профессиональном образовании образцов деятельности педагогов и обучающихся и порождению новых образцов и форм работы.

Это и есть управленческий вопрос. Первое: образцы проектной культуры должны различаться, не путаться. Должны быть приоритеты. Второе: каждый образец может осуществляться через собственные организационные формы деятельности.

Назовем примеры организационных форм, в которых могут складываться и функционировать образцы проектной культуры. Вопрос о соответствии определенных организационных форм тем или иным образцам проектной культуры мы пока не затрагиваем, хотя он и важен. Итак, для продвижения проектной культуры возможно: переформатирование работы методических служб, оказание направленной методической, знаниевой поддержки программам, предполагающим проектную деятельность, создание конкурсов проектной деятельности или участие в таких конкурсах, разработка и поддержка отдельных программ в профессиональной образовательной организации, обязательно предполагающих проектную деятельность. Примеры таких возможных программ: профессиональное образование как ответ на национальную технологическую инициативу Президента [5], участие профессиональных образовательных организаций в разработках отраслевых технологических форсайтов, программа тьюторского сопровождения индивидуализации образовательного процесса, программа социализации через включение обучающихся в социокультурные проекты, педагогическое проектирование ситуаций овладения студентами профессиональных компетенций во время прохождения практики и т.д. Также возможны различные виды поощрения участников проектной деятельности в соответствии с разработанными критериями (например, наукоёмкости, значимости, новизны, масштаба, организационной сложности, образовательного потенциала, поддержания и развития студенческих инициатив и т.д.).

Для совершенствования организационных форм включения проектной культуры как средства общего и профессионального развития в деятельность профессиональных образовательных организаций, мы должны принимать во внимание обсуждаемые аспекты.

1. Громыко, Ю.В. Значение проектных методов в образовании. /Ученическое Ю.В. Громыко Значение проектных методов в образовании. /Ученическое проектирование

и деятельностное содержание образования – стратегическое направление развития образования. Практическое руководство. М.: Пушкинский институт, - 2008, 152 с.

2. Кук С Хелен, Тейт Карен Управление проектами . – Пер. с англ. М.: Поколение, - 2007, 432 с.

3. Курсы программы Intel® «Обучение для будущего» из серии «Элементы» Метод проектов. <https://edugalaxy.intel.ru/index.php?act=elements>

4. Методические рекомендации по разработке профессиональных стандартов, утвержденные приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29.04.2013 №170н. <http://fgosprofobr.ru/professional-ny-j-standart-pedagog-professional-nogo-obucheniya-professional-nogo-obrazovaniya-i-dopolnitel-nogo-professional-nogo-obrazovaniya/>

5. Послание Президента Федеральному Собранию 4 декабря 2014 года. <http://www.kremlin.ru/news/47173>

6. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н http://mintrud.udmurt.ru/about2/Podvedomstv/NPA/Eks_Etks_Profstandarty/Profstandarty/

7. Романовская М.Б. Метод проектов в образовательном процессе. Методическое пособие./М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

8. Полат Е.С. Как рождается проект.-М., 1995.

Исследовательская деятельность обучающихся как один из механизмов обеспечения учебную мотивацию

Белякова Ольга Александровна, учитель МОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Электросталь, e-mail: belyakova-1@mail.ru.

Ритм жизни неуклонно ускоряет темп. В обществе потребителей растут потребности, удовлетворение которых, возможно при конкурентоспособности на рынке труда. Данная ситуация обусловила высокие требования, предъявляемые к личности, претендующей на достижение успеха, комфорта, стабильности в современном социуме. Человек должен быть готов к непрерывному образованию в течении всей своей жизни. Он должен обладать навыком использования знаний в нестандартных ситуациях, к постоянному расширению границ мировоззрения, мировосприятия. В данной ситуации образование, естественным образом, должно ориентироваться на достижение образовательных результатов, которые будут отвечать запросам времени.

Осознает ли общество сложность достижения главной жизненной цели? Способно ли оно выбрать нужное направление своего пути? Размышляя над «Смыслом и назначением истории» Карл Ясперс иронично заметил: «Сама по себе масса не знает, чего она, собственно говоря, хочет. Требования массы сводятся к усредненному, которое может быть выражено в форме вульгарной понятности. Если требования массы вообще определяют содержание воспитания, то лишь следующим образом: учиться тому, что имеет применение в жизни; ощущать близость к жизни, причем под жизнью понимается умение ориентироваться в существовании вплоть до знания правил движения в больших городах; формироваться в личность (под этим понимается, с одной стороны, приспособленность, которую называют деловитостью, с другой – распушенность в качестве уступки склонностям и удовольствиям в том виде, в каком они свойственны всем, что именуют естественностью); препятствовать строгости, связанной с идеей, ибо она создает дистанцию и иерархию бытия вместо простой пригодности; видеть свободную от трений жизнь индивидов и уничтожать возможность ответственного за свои действия человека». [2, ст. 353] Несмотря на то, что это было адресовано обществу прошлого века, оценка Ясперса остается актуальной и сегодня. А

значит, школа должна не только удовлетворять запросы потребителя, но и формировать общественно значимые потребности. Готовить выпускника способного созидать, имеющего стремление к развитию, адекватно реагирующего на вызовы времени.

Способна ли современная школа справиться с данной задачей? Это зависит от многих факторов. Определяющим является – уровень профессионализма педагогического коллектива и управленческая компетентность администрации. Как отмечает Ю.О. Кравченко: «Ориентация на непрерывность образования в современном обществе вступает в противоречие с низким уровнем или отсутствием учебной мотивации».[3] Данное противоречие отрицательно влияет на степень успешности в учебе. На наш взгляд, одним из механизмов, обеспечивающих учебную мотивацию, и как следствие успешность в образовательном процессе, является вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность.

Значению и роли исследовательской деятельности в системе образования посвящено множество научных работ. Одной из первых в советской педагогике этот вопрос осветила Н.К. Крупская. Как отмечает Савина Н.Н.: «Чрезвычайно важным Н.К. Крупская считала применение исследовательского обучения детей, причем начиная с самых младших групп». [5, ст.163] Н.К. Крупская была убеждена: «...надо, чтобы ученик шел по тому самому тернистому пути исследования, по которому шли в свое время без путеводителя и компаса великие умы, создавшие науку» [4, с. 189].

Значительный вклад, в развитие отечественной психологии и педагогики, внес П.П. Блонский. Он уделял большое внимание применению исследовательского метода в обучении логического мышления детей. П.П. Блонский сделал вывод о том, что роль учителя сводится к тому, чтобы «дать учащимся шаблон исследования, исследуют же сами дети и сами они, по возможности, ищут и находят материал для исследования (материал, даваемый учителем, внушение, подсказка учителя)» [1, с. 48-49].

Пути формирования мотивации исследовались в трудах Божович Л.И., Маркова А.К., Матис Т.А., Вереникина И.М., Матюхина М.В., Гусева Г.Г., Мунтян В.Л., Курдюкова Н.А. и др. Так, согласно исследованиям, Марковой А.К., учебная мотивация включает в себя мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности, наполнении удовлетворения от самого процесса познания.

Современные преподаватели-практики, делаясь результатами своего опыта в процессе использования технологии исследовательской деятельности. Так Халатян К.А. дает обобщенную характеристику и схему структуры исследовательской деятельности школьников. Обосновывает мысль о том, что, реализуя различные типы уроков учитель тем самым формирует у школьников качества исследователя: трудолюбие, аналитический подход к проблеме, аккуратность, адекватную самооценку, целеполагание и др. Автор приходит к выводу, что образовательный потенциал учебно-исследовательской деятельности заключается в возможности создания у учащихся образа цельного знания; повышения их мотивации в получении знаний; изучения важнейших методов научного познания; рефлексии и интерпретации результатов.[7]

Анализ состояния степени изученности влияния исследовательской деятельности обучающихся на формирование учебной мотивации показал, что безусловно, исследовательская деятельность играет важную роль в системе школьного образования. Она направляет учебно-воспитательный процесс на развитие умений и навыков личности, применение на практике полученных знаний, успешную адаптацию в социуме, формирование способностей к коллективной деятельности и самообразованию. Все эти навыки придадут осознанность процесса обучения. Обучающийся понимает, что и для чего он делает, к какому результату приведет его деятельность. Но на наш взгляд нет исследований, позволяющих оценить уровень компетентности педагогического коллектива в использовании технологии исследовательской деятельности.

В исследовательских работах систематизированы и представлены критериально-оценочные и диагностические материалы, которые позволяют определить уровень развития учебно-исследовательской деятельности обучающихся, но нет четких критериев, определяющих степень владения навыком организации исследовательской деятельности преподавателем. А так как формирование исследовательских умений прописано в общекультурных компетенциях нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) [6, с. 16], то современный учитель обязан формировать навык исследовательской деятельности обучающихся, и что не маловажно, совершенствовать собственную компетентность в применении данной технологии.

В результате некомпетентности преподавателей в методике организации исследовательской деятельности обучающихся, эта работа либо вообще не ведется, либо не организована, спонтанна в следствии чего, не дает нужного результата. Такая работа не только не оказывает положительного влияния на повышение учебной мотивации, но и не формирует культуру использования интеллектуальной собственности. У обучающихся не сформирован навык обработки большого объема информации. Школьники, зачастую, не представляют полностью структуру исследовательской деятельности, не умеют адекватно представить свою точку зрения, не всегда готовы к творческому осмыслению заданий. Чаще всего самостоятельная исследовательская деятельность обучающегося заканчивается на скачивании информации из сети Интернет. Полагаясь во всем на руководство со стороны учителя, он не способен найти собственные критерии успешности выполнения работы, и как следствие не способен самостоятельно двигаться к намеченной цели.

Ответственность за качество образования, в первую очередь, лежит на образовательном учреждении, оказывающем образовательную услугу. Администрация образовательного учреждения должна вести системную работу по повышению профессионализма педагогических работников. Работа должна быть организована таким образом, чтобы каждый участник образовательного процесса был заинтересован в максимальной эффективности образовательной деятельности.

Та ответственность, которая сегодня возложена на школу обществом и государством, в формировании адекватных социально-экономических потребностей подрастающего поколения, определяет значимость образования в развитии страны. Не случайно школа, наряду с семьей, является основным социальным институтом, отвечающим за социализацию человека. От профессионализма учителя зависит сформированность у обучающихся потребности в самореализации, в саморазвитии, потребность в созидании. А значит от того как мы подготовим выпускников к самостоятельной жизни зависит наше будущее, будущее нашего государства.

1. Блонский П. П., Задачи и методы новой народной школы // Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т./ Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. Т. 1. – 304 с.

2. Карл Ясперс, Смысл и назначение истории/ Пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. —527с.

3. Кравченко Ю.О., К проблеме формирования учебной мотивации студентов //Молодой учёный. – 2011: Психология в России и за рубежом, материалы междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2011. — С. 104-106.

4. Крупская Н.К. Советская школа и естествознание // Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6-ти т./ Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. – М.: Педагогика, 1979. Т. 3. – 472 с.

5. Савина Н.Н., Место и роль исследовательской деятельности в новаторских поисках видных отечественных педагогов в первые годы советской власти //Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведе-

ние. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 1 (51): в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2015. – С. 162-165.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования Основное общее образование (5-9 кл.): Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897

7. Халатян К. Характерные особенности и потенциал учебно-исследовательской деятельности учащихся // Альманах современной науки и образования. – 2010. № 3 (34): в 2-х ч. Ч. I. С. 201-202.

Сетевой дистанционно-очный образовательный проект как ресурс развития универсальных учебных действий школьников

Гилядов Соломон Рувинович, заместитель директора по УВР, учитель физики ЧУ ОО СОШ «Росинка» ЗАО г. Москвы, gilsr@mail.ru

На современном этапе развития отечественной системы образования, «идеологические, содержательные, технологические проблемы, возникающие перед современной школой, столь сложны, а их инновационный коэффициент так высок, что очевидна необходимость нового взаимодействия практиков, вынужденных решать нестандартные психолого-педагогические и управленческо-методические проблемы, и теоретиков, обладающих экспертными знаниями и владеющих эффективными управленческо-педагогическими технологиями» [1, с. 20]. В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее - ФГОС ОО) эффективной формой нового взаимодействия, способствующей достижению качества школьного образования, является сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций [См.: 6].

В настоящее время в различных регионах нашей страны «в целях обеспечения модернизации и развития системы образования» [7, с. 41] осуществляется огромное количество разнообразных образовательных проектов, являющихся составной частью инновационной деятельности образовательных организаций.

В конце XX века в связи с распространением Интернета в России появилась возможность вовлечения в конкурсную деятельность максимального количества школьников. Наступает эра сетевых дистанционно-очных образовательных проектов. В данном контексте слово «сетевые» имеет двойственное значение:

- во-первых, образовательные организации, участвующие в мероприятиях проекта, образуют *сеть* – социокультурное пространство, в рамках которого происходит взаимодействие и развитие его участников (социализация, выражающаяся в общении и обмене идеями между школьниками, школьниками и педагогами; развитие универсальных учебных действий школьников; повышение профессиональной компетентности педагогов);

- во-вторых, *сеть* Интернет и её средства используются для осуществления управленческих, методических и дидактических процедур, а также оперативной связи между субъектами образовательного проекта; в ходе дистанционного этапа участники регистрируются на сайтах проектов, прикрепляют материалы своих работ для предварительной оценки экспертов или выполняют задания.

В настоящее время только в Москве проводится около 200 конференций и конкурсов проектных и исследовательских работ школьников школьного и окружного уровня [5, с. 123]. При этом, «более 30000 учащихся охвачены этими конференциями. Окружные управления образования проводят в инициативном порядке награждение победителей таких конкурсов призами или денежными премиями, издают сборники работ учащихся и каталоги. С городскими программами эта сеть связана слабо» [5, с. 124].

Среди крупнейших образовательных проектов сетевого формата, в мероприятия которых вовлечены тысячи школьников из различных регионов России, А.В. Леонтович и А.С. Саввичев выделяют: Московский городской фестиваль научно-технического творчества и молодёжных инициатив, Междисциплинарный форум исследовательских, проектных и творческих работ школьников, Московский городской конкурс исследовательских и проектных работ обучающихся, Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского, Программу «Шаг в будущее», Программу «НТТМ-Москва», Балтийский научно-инженерный конкурс, Международную научную конференцию школьников «Сахаровские чтения», Международную научную конференцию старшеклассников «Школьные Харитоновские чтения», Всероссийский конкурс научно-инновационных проектов для старшеклассников, Всероссийский конкурс исследовательских краеведческих работ учащихся «Отечество», Конференцию исследовательских и проектных работ обучающихся образовательных организаций России «Think global – act local!» («Думай глобально – действуй локально!»), др. [5, с. 124-133].

Следует заметить, что большинство из перечисленных выше образовательных проектов включают как дистанционную, проводящуюся в сети Интернет, так и очную формы участия школьников. В то же время образовательные организации, представленные в данных мероприятиях, образуют сетевое пространство, в рамках которого происходит повышение профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающей эффективное сопровождение исследовательской деятельности обучающихся.

Рассмотрим в качестве примера одну из крупнейших всероссийских многопрофильных конференций (28 секций) – Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского [См.: 4]. В рамках данного конкурса ежегодно участвуют более 3000 обучающихся из более 600 образовательных организаций более 300 городов и населённых пунктов более 70 регионов России, в том числе более 100 московских школ. Отличительной чертой конкурса является обязательное предварительное рецензирование всех работ московскими учёными. Экспертный совет включает около 200 кандидатов и докторов наук из московских вузов и НИИ. Непосредственно процесс рецензирования проходит в рамках *дистанционного этапа*, по результатам которого определяются участники *очного этапа* – юношеских чтений им. В.И. Вернадского, которые проводятся Департаментом образования, МОО, МГДД (Ю) Т, лицеем № 1553 в апреле в течение 5 дней и включают экспертизу работ в форме стендовой сессии, научно-образовательную и экскурсионную программы. В работе чтений принимает участие более 1000 обучающихся и учителей ежегодно. Победителям присуждаются премии президента для талантливой молодёжи. Рядом научных и общественных организаций учреждены дипломы и призы в специальных номинациях [5, с. 126].

Как отмечает С.Г. Воровщиков, к основным достоинствам сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций относятся:

- Во-первых, при соответствующем научно-методическом сопровождении происходит корректное создание, теоретическое обоснование, инструментальная экипировка и апробация дидактико-методических и управленческих средств эффективного решения инновационной проблемы, воспринимаемой большинством педагогов как лично-значимой и социально-актуальной. Создаваемые педагогами и проверяемые на практике дидактико-методические продукты обладают методической устойчивостью, реализмом, востребованностью, актуальностью и тиражируемостью.

- Во-вторых, в процессе такой совместной деятельности происходит не просто практико-ориентированное, а мотивированное проблемно-ориентированное совершенствование профессиональной компетентности педагогов. Как известно, компе-

тентность не только проявляется в деятельности, но именно в деятельности формируется и развивается.

- В-третьих, вовлечение педагогов и руководителей инновационных площадок в университетские научно-методические акции и мероприятия (например, традиционные Всероссийские Шамовские чтения научной школы управления образовательными системами) ставит школьных работников в рефлексивную позицию субъектов совершенствования учебно-методического и управленческого сопровождения образовательного процесса;

- В-четвертых, благодаря таким мероприятиям, выступающим в роли коммуникативных площадок профессионалов, происходит не только информирование о последних научных достижениях, но и обмен эффективными педагогическими и управленческими практиками между работниками образования [1, с. 21- 22].

Таким образом, участие школьников в сетевых дистанционно-очных образовательных проектах, а также созданные и апробированные в ходе сетевого взаимодействия дидактико-методические продукты, способствуют повышению качества школьного образования.

Представим подробно в качестве сетевого дистанционно-очного образовательного проекта *Открытый интеллектуальный интернет – турнир обучающихся образовательных организаций «Точка опоры»* (далее – *Турнир*), при разработке дидактического ресурса которого значительная роль была отведена классификации общеучебных умений школьников Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова [См.: 8]. Данная классификация используется в «Росинке» в качестве внутришкольной программы общеучебных умений школьников, конкретизирующей перечень универсальных учебных действий ФГОС ОО.

В качестве нормативных управленческо-методических документов можно привести Положение о Турнире [См.: 2, с. 358], инструкцию для участников дистанционных (on-line) туров Турнира [См.: 3].

Сетевое пространство Турнира впечатляет! Так, если в ноябре-декабре 2007 года в I Турнире «Точка опоры» приняли участие 108 школьников из 11 школ Западного округа города Москвы, то во II Турнир объединил в интеллектуальном соревновании 210 школьников из 19 московских школ. В III Турнире, прошедшем в 2009 году, зарегистрировалось 64 команды, состоящие из 384 обучающихся 26 школ Москвы, Московской области и Тулы. В дистанционных турах IV Турнира «Точка опоры – 2010» активно участвовали 82 команды школьников из 41-го образовательного учреждения и 6 регионов РФ: всего 492 обучающихся. В 2011 году в V Турнире участвовали 1236 обучающихся из 107 школ 17 регионов РФ и 2 стран СНГ (Беларусь, Казахстан). В VI Турнире, прошедшем в 2012 году, соревновались 1300 школьников из 120 образовательных организаций 15 регионов РФ и 3 государств (Беларусь, Узбекистан, Украина). В 2013 году в ходе VII Турнира интеллектуальные способности демонстрировали 223 команды, включившие в свои составы 1338 обучающихся из 130 школ 24 регионов РФ и 4 стран (Беларусь, Латвия, Узбекистан, Украина). В 2014 году в VIII Турнире принимают участие более 1500 школьников из 36 регионов РФ и 2 стран (Беларусь, Латвия).

Дидактический ресурс Турнира составляют задания метапредметного характера, развивающие общеучебные умения (универсальные учебные действия) школьников: анализировать и синтезировать информацию, сравнивать и обобщать, формулировать понятия и классифицировать. Главное, что позволяет участникам добиться качественного результата в Турнире – это работа в команде. Возможность использовать ресурсы сети Интернет практически сравнивают участников Турнира по такому критерию как эрудиция. Приоритетным в Турнире является не знания сами по себе, а

умение применять знания из различных образовательных областей в новых, зачастую нестандартных ситуациях.

С целью описания заданий, которые предлагались командам в ходе дистанционных тестовых туров, приведем следующие примеры (верный ответ выделен курсивом):

«1. При взвешивании тел на Земле, Луне и Марсе пружинные весы демонстрируют один и тот же вес. В какой строке приведено верное сравнение масс тел? Массы тел Земле, Луне и Марсе одинаковы. Массы тел на Луне – наименьшая, на Земле – наибольшая. Массы тел на Луне – наибольшая, на Земле – наименьшая. Массы тел на Земле – наибольшая, на Марсе – наименьшая.

2. Если сторону квадрата увеличить на 20%, то его периметр увеличится... На 20%. На 40%. На 60%. На 80%.

3. У подъезда 10-ти этажного дома произошла утечка хлора. Что в данной чрезвычайной ситуации необходимо предпринять жильцам, проживающим на 3-ом этаже? Выбежать на улицу. Остаться в своей квартире. Подняться на верхние этажи. Спуститься в подвал дома».

В качестве презентации заданий, требующих краткого однозначного ответа, которые участники Турнира решали в ходе заключительных очных туров, приведём несколько примеров:

«1. Вопрос: Была ли грамотна Маша Миронова? Кто, по-вашему, обучил её грамоте? Ответ: да, отец.

Комментарий экспертов. *Учитывая то, что в помощниках у обучающихся Интернет и его ресурсы, задание может показаться очень простым. Действительно, для ответа на первый вопрос достаточно общей эрудированности команды. Подтверждением грамотности Маши Мироновой является письмо, которое героиня написала императрице. Вторая часть вопроса (Кто, по-вашему, обучил её грамоте?) требует от обучающихся большей интеллектуальной активности. Маша не обучалась в школе, всегда была при родителях, при этом супруга Ивана Кузьмича грамотностью не отличалась. Даже в то время (вторая половина XVIII века), служить капитаном крепости и быть неграмотным, было невозможно. Ивану Кузьмичу не доверили бы управление крепостью, будь он неграмотным человеком. Таким образом, Машу Мионову обучил грамоте собственный отец.*

2. Вопрос: Назовите город, в котором во время второй мировой войны встретились главы двух стран, воевавших против Германии. Название города в переводе означает то же, что и название резиденции главы государства одной из стран-участниц данной встречи. Это обстоятельство спровоцировало на ошибку немецкую разведку и помешало ей проникнуть к месту проведения встречи.

Ответ: Касабланка. Именно в Касабланке (Марокко) в январе 1943 года состоялась Касабланкская конференция – встреча Президента США Ф. Рузвельта и Премьер-министра Великобритании У. Черчилля. «Каса бланка» в переводе с испанского означает «белый дом» – «The White House (Белый Дом)» – резиденция президента США. Фашисты планировали операцию по захвату Черчилля на пути к месту конференции или непосредственно на конференции, но из-за ошибки переводчика всё их внимание было направлено совсем не туда, где конференция состоялась в действительности.

3. Вопрос: Шекспир. Юлий Цезарь (перевод П. Козлова) Отрывок. Прочитав отрывок, найдите в нём искаженный Шекспиром исторический факт:

«Скорей приступим к делу. Этот спор
Бросает в пот, но влага покраснее
Должна его решить. Я вынул меч,
Чтоб наказать убийц, и лишь тогда
Вложу его в ножны, когда сторицей

Отмщу за раны Цезаря; а их
Всех было тридцать три! Не отомщу -
Тогда другого Цезаря сразит
Изменника кинжал».

Ответ: Юлию Цезарю наносили колотые раны 23 раза (по летописям Плутарха и др.). Шекспир преувеличил данный исторический факт.

Интеллектуальный интернет-турнир «Точка опоры» как сетевой дистанционно-очный образовательный проект имеет ряд бесспорных преимуществ, а именно:

- во-первых, Турнир позволяет вовлечь в интеллектуальный соревновательный процесс максимальное количество участников;
- во-вторых, Турнир может проводиться как по одной из предметных областей, так и по всем образовательным разделам одновременно;
- в-третьих, Турнир легко модифицируется (можно менять число туров, формат их проведения, возрастные категории участников, временные параметры и др.);
- в-четвёртых, участие в Турнире возможно в любое приемлемое для участников время;
- в-пятых, сетевое пространство Турнира используется для развития универсальных учебных действий школьников во внеурочной деятельности.

Турнир вызывает интерес в молодёжной среде, так как является динамичным, компьютеризированным, дистанционным и интерактивным, актуализирующим и развивающим командные и личностные качества обучающихся.

Таким образом, сетевой дистанционно-очный образовательный проект Открытый интеллектуальный интернет-турнир обучающихся образовательных организаций «Точка опоры» – это методический и дидактический ресурс развития универсальных учебных действий школьников.

1. Воровщиков, С.Г. Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем / С.Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 20-23

2. Гилядов, С.Р. Интеллектуальный интернет-турнир «Точка опоры» / С.Р. Гилядов // Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления: Сборник статей Шестых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (24 января 2014 г.). – М., 2014. – С. 355-360.

3. Инструкция для участников on-line туров открытого интеллектуального интернет-турнира «Точка опоры» [Электронный ресурс.]. URL: <http://www.virtual-school.ru/instr.php> (дата обращения: 12.12.2014).

4. Конкурс им. В.И. Вернадского [Электронный ресурс.]. URL: <http://vernadsky.info/> (дата обращения: 24.10.2014).

Леонтович, А.В. Исследовательская и проектная работа школьников / А.В. Леонтович, А.С. Саввичев; Под редакцией А.В. Леонтовича. – М.: ВАКО, 2014. – 160 с.

5. Новожилова, М.М. Школа «Росинка»: 20 лет к успехам учащихся! / М.М. Новожилова, С.Р. Гилядов // Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления: Сборник статей Шестых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (24 января 2014 г.). – М., 2014. – С. 350-355.

6. Об образовании в Российской Федерации. Тематическое приложение № 4 к журналу Вестник московского образования. – М.: Центр «Школьная книга», 2013. – 240 с.

7. Татьянченко, Д.В. Развитие общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126.

Использование проектно-исследовательской деятельности на уроках технологии как условие развития профессиональной компетентности педагога **Коновалова Зоя Николаевна, учитель технологии, МБОУ «СОШ №3», г. Губкин** **Белгородской области**

С 2015 года школы Российской Федерации переходят на реализацию федерального государственного образовательного стандарта. Согласно новым образовательным запросам семьи, государства, общества, широкому внедрению ИКТ-технологий во все сферы жизни в документах ФГОС сформулирована новая цель российского образования: воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного и ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, задающий главную цель – создание условий для развития личности учащегося. То есть не передача знаний, а приобщение (создание, организация условий) к процессу освоения, применения знаний, умений. Это основная педагогическая задача, которая призвана обеспечить: формирование готовности школьников к саморазвитию и непрерывному образованию; активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Технология, как учебный предмет, обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления школьников. Социальный заказ общества в области обучения технологии выдвигает задачу развития личности обучающихся, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика.

Реформирование школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития ребенка. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения.

Создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей обучающихся ориентировано в нашей практике на использование современных методов и приёмов обучения.

Максимальное развитие способностей и творческого потенциала детей через участие в олимпиадах, творческих конкурсах, конференциях. Можно сказать, что в нашей педагогической практике мы используем проектно-исследовательский метод обучения, при котором обучающиеся активизируют умственную деятельность, учатся выбирать суть, анализируют, делают выводы. Мы считаем использование на уроках технологии проектно-исследовательского метода обучения актуальным.

Целью проектно-исследовательского метода является создание условий для проявления обучающимися способностей и интересов, развития познавательного интереса, обеспечения возможности творческой самореализации личности в различных видах деятельности.

Для достижения цели перед собой мы ставим следующие задачи:

1. Активизировать самостоятельную поисковую деятельность учеников.
2. Дать возможность ученику учиться на собственном опыте и опыте других.
3. Стимулировать познавательные интересы детей.
4. Дать возможность ученику получить удовольствие от своего труда, осознать ситуацию успеха.
5. Развивать проектные умения и навыки: выявление и постановка проблемы, формулирование цели и задач, определение путей решения проблемы, сбор данных и их

анализ, практическое воплощение идеи, анализ результатов, рецензирование работы, защита проекта.

Считаем, что разработка проектов – это путь к саморазвитию творческой личности через осознание собственных потребностей и реализацию в практической деятельности. А именно на этом акцентирует внимание компетентностный подход в обучении.

Проектная деятельность как специфическая форма творчества является универсальным средством развития человека. Её можно использовать в педагогических целях при работе с учащимися практически любого возраста.

Одной из проблем, с которой нам пришлось столкнуться в работе - это неоднородность классовых коллективов по уровню познавательного интереса, воспитанности, творческой активности, что характерно для общеобразовательной школы. В данной ситуации мы вынуждены на учебных занятиях ориентироваться на ученика со средними показателями. Отсюда возникает необходимость находить эффективные методы и приемы работы для детей с нестандартным мышлением. Именно поэтому использование проектно-исследовательской деятельности в обучении является логическим развитием нашей педагогической деятельности.

Проектной деятельности отводится четвертая четверть. Но тему обучающиеся выбирают в сентябре. Большинство детей сами выбирают тему проекта. Темы проектов подбираем и мы. Часто исследовательские и проектные работы посвящены значимым событиям, датам текущего учебного года. Каждый ребенок работает над индивидуальным проектом. Техника выполнения изделия проекта выбирается детьми в зависимости от их творческих способностей: резьба по дереву, аппликация, лоскутное шитье, вышивка крестом, гладью, бисером, объемные картины, квиллинг, декупаж, конструирование. Отдельно можно выделить тему «вторая жизнь старых вещей», которая дает неограниченные возможности для проявления и развития фантазии, ведь можно сделать все из всего (использование отходного материала). В процессе творческой работы дети получают глубокое удовлетворение от сделанного, если работа ведётся по определённому плану, намечена последовательность всех этапов работы, ощущается видимый результат. Думаем, что при таком подходе определяется социальная позиция ребёнка, выясняется его эстетический вкус, развивается творческая активность. А если проекты, разработанные учащимися, выполняются с целью улучшения или совершенствования быта и жизнедеятельности детей – это дорогого стоит. Испытываем гордость, когда обучающиеся проводят исследовательскую деятельность даже по, казалось бы, недоступным для их возрастной категории темам. Например, утилизация вторсырья, экология родного края. Обычные пластиковые бутылки превращаются в букеты и прекрасные вазы, космические корабли (путем подбора бутылок разной конфигурации), пластмассовые ложки – в розы, а обрезки ткани – в декоративные цветы или картины. Исследовательские проекты «Вторая жизнь стеклянной тары» аргументировано доказывают, как необходимо измельченную стеклянную тару добавлять в строительный материал, что повышает долговечность, а главное, оно улучшает сцепление автомобильных шин с дорогой, снижается аварийность.

Исследовательские работы «Думай! Решай! Действуй!», «Космическая эра», «Курская битва», «Забил снаряд я в пушку туго», «Костюм пехотинца 1812 года», «Елка – живи!» «Вербное воскресенье», «Храм Христа Спасителя» способствуют интеграции трудового обучения и духовно – нравственного, патриотического воспитания.

При создании эскиза будущего изделия раскрываются изобразительные способности, при создании чертежа - проявляется способность в математическом и пространственном мышлении, в ходе непосредственно изготовления изделия – формирование навыков в ремеслах, а в ходе представления результатов труда, презентации проектной работы ученик проявляет коммуникативные качества. Для получения итогового

результата необходимы мотивационно-волевые качества. Именно поэтому изучать личность ребенка нужно с разных позиций, выявляя разные грани его одаренности, а так же проблемные позиции. Необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования обусловлена социальными переменами, происходящими в обществе. Вопросы повышения качества обученности и уровня воспитанности личности учащегося были и остаются приоритетными в современной методике преподавания технологии.

Если обучающиеся достаточно свободно владеют исследовательскими, проблемными методами, умением вести статистику, обрабатывают полученные данные, владеют различными видами творческой деятельности, можно считать организацию проектной деятельности обучающихся успешной.

Таким образом, основная цель введения ФГОС – смещение акцентов в обучении с передачи знаний на формирование и умение ими пользоваться. Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и успешно их реализовывать.

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий. 2000.

2. Винокурова, Н.К. Развитие творческих способностей ребенка/Н.К. Винокурова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999.

3. Павлова.М.Б. Дж.Питт. М.И.Гуревич. И.А.Сасова. Метод проектов в технологическом образовании школьников. Пособие для учителя под редакцией И.А.Сасовой.- М.: Издательский центр «Вентана Граф»2003.294 с.

Сетевые образовательные программы

Кононенко Елена Сергеевна, учитель математики ГБОУ «Гимназия №1506», г. Москва, e-mail: alena_fm@mail.ru

Одной из важнейших задач образовательной политики государства на современном этапе выступает задача организации всестороннего партнерства. Это, в свою очередь, означает и развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования.

Повышенный интерес к сетевому взаимодействию в современной образовательной практике связан с появлением в 2002 г. Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, в которой выделяются модель внутришкольной профилизации и модель сетевой организации. Именно тогда было впервые озвучено о необходимости проектирования сетевых образовательных программ для обеспечения доступного качественного образования на старшей ступени школьного обучения. Сегодня это стало возможно делать не только в профильных классах, но и в условиях введения нового стандарта общего образования, при проектировании образовательных программ на начальной и основной ступенях, при организации внеурочной деятельности учащихся, при создании программ спортивно-массового характера, сопровождения учеников в образовательном процессе.

После выхода ФЗ №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года), в котором закрепляется сетевая форма реализации сетевых программ, стала возможной реализация сетевых программ. В статье 15 указанного законодательного акта, раскрываются возможности для освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность. При этом, указывается широкий круг возможных партнеров по реализации образовательных задач. И здесь впервые называются законодательно и научные организации, и медицинские, и организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, которые обладают ресурс-

сами, необходимыми для осуществления обучения. Таким образом, на договорной основе, можно совместно с различными образовательными и другими организациями проектировать и реализовывать образовательные программы в целях обучения, производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности.

Сегодня под сетевым взаимодействием понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость учреждений образования, повышение профессиональной компетентности педагогов.

Под сетевыми образовательными программами понимается сложная, (многоуровневая и поливариантная), открытая (задающая ситуацию свободного выбора и настроенная на взаимодействие) и нелинейная (мобильная, быстро реагирующая на изменения образовательного пространства, развивающаяся во многих направлениях) система.

Анализ разработанности научного знания по организации сетевого взаимодействия позволил обозначить основные характеристики, свойственные этому процессу, а именно: единые идеи, цель и задачи для сети; существование так называемой фрактальной структуры (множество ячеек сети); отсутствие единоначалия; открытость в системе и самой системы; взаимодействие «по горизонтали». А значит, на первый план выходят такие характеристики, как: пространство (описание горизонтальных и вертикальных связей в сети); информация (содержание этих связей); время (логика развития сетевых отношений) и энергия (способы и формы жизнедеятельности в сети) [1].

К основным принципам сетевого образования относят: открытость; демократичность; потенциал развития; адаптация к любому участнику сети; совместимость любой учебной деятельности; многообразие форм; использование ресурсов дополнительного образования; различные коммуникативные стратегии; современные технологии; мобильность.

При традиционной организации методической работы все педагоги в определенном сообществе знакомы друг с другом, непосредственно контактируют между собой. Такие прямые длительные связи могут быть минимальны, непротяженные по времени, в результате чего такое взаимодействие исчерпывает себя и становится малопродуктивным, так как ограниченные возможности коммуникации не могут обеспечивать тот уровень обмена информацией, который необходим для плодотворной работы. При сетевой организации взаимодействия наблюдаются опосредованные связи: круг взаимодействия увеличивается, а, следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными, за счет сетевого взаимодействия у каждого участника есть уникальная возможность развития и совершенствования своих профессиональных ключевых компетенций. От участников совместной деятельности не требуется синхронного присутствия в одном и том же месте, в одно и то же время, каждый имеет возможность работы с ресурсами сети в удобное для себя время. При этом, конечно же, открываются возможности для реализации дистанционного обучения детей и взрослых посредством реализации сетевых образовательных программ.

Для столь продуктивного взаимодействия необходимо учитывать следующее:

1) технологии сетевого образования (блочная-модульная архитектура, метод проектов, индивидуальная образовательная программа и т.д.);

2) педагогические инновации, включающие в себя: четырехслойность инновационного потока (распространение идей, знаний, способов, целостного опыта); наличие инновационных ядер (способы взаимодействия, масштабы и интенсивность функционирования, формы «упаковки» материала); сочетание проектно-исследовательского подхода с возможностями широчайшего информационно-методического охвата и мобильного реагирования на социальные и научно-технические изменения [2].

Разработка образовательных программ, необходимых для сетевого взаимодействия, должна быть ориентирована на основные требования: Обеспечение открытого доступа к сетевым ресурсам в оптимальном индивидуальном режиме (с учетом познавательных особенностей, мотивов, склонностей и других личных качеств обучающегося); Организация реального сетевого взаимодействия учителя/учителей и учащихся в рамках данной тематики/предметной области; Конвертация образовательных результатов и фиксация достижений; Оптимизация соотношения теоретической и практической подготовки; Интенсификация процесса обучения; Возможность для учащегося активно включиться в проективный процесс изменения самой программы.

В современных условиях глобальной информатизации всех сфер деятельности учителям приходится в буквальном смысле «бороться» за внимание к той или иной предметной области учащихся, следовательно сетевая образовательная программа опирается на точки, актуальные для обучающихся: увлекательность; открытость; способность к саморазвитию и сетевому взаимодействию; интерактивность; электронность; авторская оригинальность; теоретическая и информационная корректность; модульность; продуктивность; индивидуализация образовательного процесса; проектно-исследовательская деятельность.

Итак, механизмы реализации образовательной политики посредством сетевого взаимодействия достаточно разнообразны, как в виртуальном, так и в реальном пространстве. Но было бы неправильно не указать и возможные проблемы при реализации сетевого взаимодействия в образовании, которые все еще существуют сегодня. Это и технологическое и техническое сопровождение самого процесса сетевого взаимодействия; и конвертируемость результатов в рамках общего образования; и недостаточно разработанная все еще нормативно-правовая база (особенно, при проектировании и реализации сетевых образовательных программ; и вопрос стандарта самих сетевых программ; и проблемы интерпретации образовательных результатов; и распределение ответственности между субъектами сетевого взаимодействия при достижении образовательных результатов; выделение новых педагогических позиций (сетевой педагог, педагог-навигатор и др.) и, конечно же, механизм оплаты их деятельности в рамках подушевого финансирования; механизмы поддержки сетевых групп и их деятельности со стороны муниципальных и региональных органов власти.

И все же, именно становление сетевого взаимодействия в образовании отвечает вызовам времени, определяющим тенденции развития системы образования в целом, и способно удовлетворить потребности каждого субъекта этого взаимодействия, то есть можно выделить следующие преимущества сетевого образования:

- 1) Возможность учиться в индивидуальном режиме, независимо от места проживания;
- 2) Расширение информационных и коммуникативных возможностей и развитие технологических навыков;
- 3) Полная свобода выбора образовательных программ в любом сочетании и последовательности (для карьеры, для практической жизни, для общего развития);
- 4) Разрешение социальных проблем: программы для инвалидов, учеников и педагогов отдаленных сельских школ.

1. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике/Педагогика в современном мире// Сборник статей всероссийской научной конференции. – Санкт-Петербург: Издательство «Лема», 2011.

2. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под ред. Адамского А.И. – М.: Эврика, 2006.

Корректное использование источников информации при написании ученической проектной или исследовательской работы

Масленников Кирилл Иванович, учитель истории и МХК ГБОУ «Филевский образовательный центр «Школа «2101», г. Москва, slonik-1607@list.ru.

От степени серьезности подхода к изучению источников информации во многом зависит результат, получаемый учащимися при написании проектной или исследовательской работы. Как правило, исследование начинается с изучения общетеоретических работ, которые обычно известны и используются для формирования теоретического фундамента работы и выявления тех проблем и тем, которые прямо или опосредованно, связаны с темой, выбранной для исследования.

На этом этапе исследования у большинства учащихся возникают проблемы: работа в библиотеках многим из них не знакома (объективности ради надо заметить, что в наше время подобная работа - это роскошь, требующая достаточного количества свободного времени). В домашних и школьных библиотеках крайне редко можно найти достаточный объем подходящей специализированной литературы. Естественным путем школьник попадает на просторы Интернета и тут же теряется в обилии информации. Часто в голове ребенка происходит подмена понятий: объем уже обработанной информации (в виде прочитанных рефератов, проектных работ других учеников и информации, почерпнутой из социальных сетей) начинает восприниматься как источник, а составление текста из уже готовых предложений и блоков начинает восприниматься школьником как исследование. Поэтому на самом начальном этапе работы нужно определить, что является источником научной информации, и каким образом можно его выделить из общего потока. Источник научной информации – это условное обозначение научного документа или издания, которые служат не только важнейшими источниками, но и средством передачи научной информации в пространстве и времени. По форме представления источники научной информации можно разделить на документальные (книга, журнал, рукопись и т.д.) и электронные (электронные версии документальных источников, электронные базы, теле-, и аудиопередачи, глобальные информационные сети и др.).

По новизне информации научные источники делятся на первичные и вторичные.

Первичными считаются те документы и издания, в которых преимущественно содержатся новые сведения или новое осмысление известных идей и фактов. К первичным документам и изданиям можно отнести большинство книг (за исключением справочников); брошюры, периодические издания - журналы, газеты и сериальные издания; описания изобретений, стандарты, отчеты, диссертации, переводы. Вторичными считаются документы и издания, в которых содержатся сведения о первичных документах. Это справочники и энциклопедии, обзоры, реферативные журналы, библиотечные каталоги, библиографические указатели. Вторичные документы выполняют две основные функции: оперативно оповещают о появлении первичных документов; в сжатом виде излагают основное их содержание. Они так же, как и первичные, могут быть периодическими, непериодическими, продолжающимися. Важно нацелить учащегося на работу именно с первичными источниками.

Только после проведения всех этих операций информацию можно использовать, не забывая при этом об авторском праве и интеллектуальной собственности. К сожалению, многие работы, которые сейчас встречаются в Интернете, не имеют не только ссылок на источники информации в тексте, но и простого списка литературы. И, соответственно, ученикам, которые в большинстве своем получают представление об оформлении собственного исследования именно из найденных в Интернете работ, даже не приходит в голову необходимость использования этих инструментов. Поэтому немалую долю внимания нужно уделить именно этому аспекту при сопровождении

ученической работы. Очень удобным инструментом для самоконтроля заимствований и цитат в работе может послужить ресурс <http://www.antiplagiat.ru>. Основное назначение системы «Антиплагиат» - определение степени самостоятельности автора при подготовке текста. Используя отчеты о проверке работы на различных ее этапах, можно отслеживать количество непосредственно авторского текста, а также удобно проверять наличие ссылок на цитаты.

Таким образом, работа, организованная с соблюдением всех этапов, приведет к выработке качественного продукта, а главное научит юного автора основам работы с собственным текстом и источниками информации.

1. Лугин В.Г. "Пособие для соискателей учёных степеней кандидата и доктора наук"
2. Черный Юрий Юрьевич «Школа научной информации. Лекция 2. Документальные источники информации. Библиографическое описание и аннотация»
3. <http://www.antiplagiat.ru>.
4. <http://www.mgimo.ru/news/inno/document142010.phtml>

Проектный метод как средство реализации индивидуальной образовательной траектории (на примере проекта «Космическое путешествие»)

Оськина Ольга Евгеньевна, заместитель директора, методист дошкольного отделения ЧУ ОО СОШ «Росинка», oskina74@mail.ru

Тимофеечева Ирина Вячеславовна, логопед, timosha64@mail.ru

Садовникова Светлана Леонидовна, воспитатель, cvetilo68@mail.ru

Бесчастная Татьяна Васильевна, воспитатель, to149171@yandex.ru

Одним из принципов дошкольного образования, отраженным в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования, является построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования. Для успешной реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования должны быть обеспечены следующие условия: поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности; возможность выбора детьми материалов, видов активности и участников совместной деятельности.

Ребенок является не объектом, а субъектом, участвующим в своем собственном развитии, поэтому особенно важно способствовать автономии детей, развитию у них инициативы, а также создавать условия для развития сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Первостепенной задачей является раскрытие и развитие индивидуальности каждого ребенка, создание субъектного опыта его жизнедеятельности, благоприятных условий для реализации активности, самостоятельности, личностно значимых потребностей и интересов.

Решая эту задачу, педагог создает индивидуальную траекторию развития каждого ребенка, которая предполагает: участие ребенка в выборе тем и тематическом планировании, возможность выбора деятельности и способов ее реализации, возможность реализации индивидуальных проектов.

При планировании образовательного процесса в дошкольном отделении ЧУ ОО СОШ «Росинка» мы используем проектный метод. Преимущества проектного метода: в основе лежит интегрированная образовательная технология; основывается на личностно ориентированном подходе к обучению и воспитанию; развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества; помогает связать обучение с жизнью. Данный метод является одной из наиболее эффективных форм планирования педагогического процесса, поскольку предоставля-

ет детям возможность включаться во взаимодействие и участвовать в процессах совместного построения знаний и замыслов.

Планирование непосредственно образовательной деятельности в тематическом проекте основывается на данных мониторинга и результатах опроса детей в технологии «Трех вопросов». Назначение данной технологии состоит в создании условий для ответов воспитанников на три вопроса: что мы знаем? (по существу выбранной теме); что мы хотим узнать? (что нужно сделать, чтобы это узнать?); что мы узнали? [2, с. 381]. Педагог предлагает детям различные виды деятельности в центрах активности. Одновременно открываются несколько центров, и ребенок может выбрать ту деятельность, которой он сегодня хочет заниматься. Наш проект рассчитан на две недели и делится на связанные между собой темы: 1. Космическое путешествие. 2. Страна тысячи звезд. Изучая первую тему, дети узнают о Солнечной системе; о планетах, вращающихся вокруг Солнца, о спутниках, астероидах, кометах, метеоритах. Дети знакомятся с явлениями, связанными со сменой дня и ночи, времен года, раскрывают завесу тайн существования или отсутствия жизни на планетах Солнечной системы. Вторая тема «Страна тысячи звезд» познакомит детей со звездами и созвездиями, с понятиями «Вселенная», «Галактика», «Созвездия», «Млечный путь». Дети познакомятся с некоторыми мифами и легендами о созвездиях.

Форма итогового мероприятия (продукт проекта):

I неделя - Игра-драматизация «Космическое путешествие».

II неделя - Конкурс детского рисунка «Я и космос».

Предполагаемые формы взаимодействия с семьями воспитанников: помощь в организации выставки «Космос вокруг нас»; подготовка семейных проектов «Я и мое созвездие»; участие родителей в тематических беседах на утренних сборах.

Предварительная работа по реализации проекта, состоит в опросе детей в технологии «Три вопроса» [См.: таблица 1], посещении выездного планетария, просмотре тематических мультфильмов.

Таблица 1

Опрос детей в технологии «Три вопроса»

Что я знаю о космосе?	Что я хочу узнать о Космосе?	Как я могу найти ответы на свои вопросы?
- В космосе есть планеты. - Наша планета Земля. - Земля круглая, как шар. - В небе светят звезды. - В космос можно лететь на ракете. - Звезды находятся очень далеко. - Солнце тоже звезда.	- Почему от Солнца светят лучи? - Почему утром, днем и ночью в космосе темно? - Какая звезда самая яркая? - Люди были на Луне? - Откуда взялись планеты? - Есть ли звезды еще дальше, за планетами? - Где еще живут люди?	- Спросить у родителей. - Посмотреть в энциклопедии. - Сходить в планетарий. - Найти информацию в интернете. - Сходить в библиотеку. - Провести опыт.

Ниже представлен паспорт проекта «Космическое путешествие» [См.: таблица 2].

Цели проекта: формировать у детей старшего дошкольного возраста представления о космическом пространстве; способствовать формированию интереса к исследовательской деятельности; формировать позитивные установки к различным видам труда и творчества.

Таблица 2

Паспорт проекта «Космическое путешествие»

Деятельность	Задачи	Области развития
--------------	--------	------------------

Центр литературы - Рассматривание энциклопедий, ознакомление с выбранной информацией - Рассматривание иллюстраций с изображением космонавтов и их деятельности - Беседа «Подготовка космонавтов к полету» - Чтение мифов и легенд о планетах [См.: 1] - Разучивание стихов о планетах Солнечной системы [См.: 1] - Разучивание считалки «9 планет» [См.: 1] - Разучивание физкультминутки «Мы идем на космодром» [См.: 1] - Печатание названий планет	Расширять представления детей о космическом пространстве Обогащать и активизировать словарь детей Продолжать знакомство детей с буквами Продолжать знакомить с книжной культурой Учить понимать на слух тексты различных жанров детской литературы.	Речевое Художественно-эстетическое Познавательное
Центр искусств - Изготовление Луны и планет солнечной системы в технике папье-маше. - Рисование солнца (для участия в выставке) - Коллективная аппликация «Солнце дарит нам тепло и свет» - Пластилинное рисование «Яркие кометы в космосе летают» - Лепка «Веселые инопланетяне» - Рисование «Зарисовки-фотографии с космического путешествия» - Коллективное изготовление настольного светильника «Звездное небо» - Аппликация из бросового материала «Малая медведица» - Рисование в нетрадиционной технике по бархатной бумаге «Созвездие Кассиопеи» - Рисование «Красивая принцесса Андромеда» - Лепка из соленого теста «Звездный подсвечник»	Способствовать реализации самостоятельной творческой деятельности. Продолжать учить передавать положение предметов в пространстве. Упражнять в умении создавать композиции с помощью различных изобразительных материалов. Знакомить детей с возможностью смешивать краски для получения нужного цвета. Закреплять навыки лепки мелких деталей. Учить создавать предметные композиции.	Социально-коммуникативное Познавательное Художественно-эстетическое Физическое
Центр математики и настольных игр - Тематические настольные игры: «Расставь планеты по порядку», «Собери ракету» - Измерение и сравнение длины орбиты каждой планеты с помощью условной мерки. - Составление карты космического путешествия	Упражнять в порядковом счете. Закреплять знания геометрических фигур. Учить составлять новую геометрическую фигуру из нескольких. Показать детям возможность измерения с помощью ленты; учить сравнивать длину лент и делать вывод о размере планет.	Познавательное Речевое

<ul style="list-style-type: none"> - Конструирование модели ракеты из геометрических фигур - Составление созвездий по образцу - Игра-упражнение на ориентировку на листе бумаги «Путешествие инопланетянина» 	<p>Учить расставлять цифры по порядку, считать в прямом направлении.</p> <p>Учить устанавливать соответствие между количеством и цифрой.</p> <p>Упражнять в умении ориентироваться на листе бумаги.</p>	
<p>Центр кулинарии:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Дидактическая игра «Что едят в космосе?» - Приготовление космического пюре из фруктов 	<p>Активизировать словарных запас детей по теме «Продукты».</p> <p>Расширять представления детей о полезных свойствах продуктов.</p> <p>Показывать разнообразие способов приготовления продуктов.</p> <p>Знакомить детей с бытовой техникой.</p>	<p>Социально-коммуникативное</p> <p>Познавательное</p> <p>Речевое</p> <p>Физическое</p>
<p>Центр науки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Беседа о планетах: рассматривание карты вселенной; сравнение планет по внешнему виду; определение внешних особенностей планет и т.д. - Изучение движения планет вокруг Солнца с использованием макета «Солнечная система» - Проведение опыта «Почему планеты не падают?» - Игры с магнитом, изучение свойств магнита. - Экспериментирование «Как наступает ночь?» (смена дня и ночи) - Экспериментирование «Откуда приходит зима?» (смена времен года) - Экспериментирование «Почему звезды светятся ночью?». - Изучение космических объектов с помощью телескопа. 	<p>Расширять знания детей о космосе и планетах.</p> <p>Учить выделять свойства и сравнивать особенности предметов.</p> <p>Учить соотносить макет и реальный объект.</p> <p>Учить строить предположения и искать им подтверждение.</p> <p>Познакомить с устройством телескопа и его возможностями.</p> <p>Закреплять знания о временах года и частях суток.</p>	<p>Социально-коммуникативное</p> <p>Познавательное</p> <p>Речевое</p>
<p>Центр конструирования и строительства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Конструирование из бросового материала «Солнечные очки» - Конструирование из бумажных пакетов «Скафандры» - Постройка из крупного строительного материала «Космодром» - Конструирование из легоконструктора «Космический корабль» - Конструирование из ткани «Ракета» 	<p>Способствовать развитию фантазии и творчества.</p> <p>Продолжать знакомить со свойствами различных материалов и возможностью использования их в конструировании.</p> <p>Способствовать развитию мелкой и общей моторики.</p> <p>Продолжать знакомить со свойствами геометрических тел (крупный строительный материал).</p> <p>Продолжать учить детей скла-</p>	<p>Социально-коммуникативное</p> <p>Познавательное</p> <p>Художественно-эстетическое</p> <p>Физическое</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Конструирование из бумаги «Телескоп» - Конструирование из бумаги в технике оригами «Полярная звезда» 	<p>давать лист бумаги по диагонали, действовать по образцу.</p>	
<p>Центр воды и песка</p> <ul style="list-style-type: none"> - Экспериментирование «Вес предметов в воде» - Рисование на песке «Солнечная система» 	<p>Расширять знания детей о свойствах предметов.</p> <p>Развивать мелкую моторику, воображение, сенсорные представления.</p>	<p>Познавательное</p> <p>Речевое</p> <p>Художественно-эстетическое</p> <p>Физическое</p>
<p>Центр драматизации и ролевых игр:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Сюжетно-ролевая игра «Школа космонавтов» - Игра-драматизация «Космическое путешествие» - Экскурсия по выставке «Я и космос» 	<p>Развивать социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость.</p> <p>Способствовать формированию первичных представлений о космонавтах, космосе, свойствах и отношениях окружающего мира.</p> <p>Способствовать приобретению опыта в деятельности, направленной на развитие различных физических качеств.</p> <p>Приучать использовать речь как средство общения.</p> <p>Способствовать реализации самостоятельной творческой деятельности детей.</p>	<p>Социально-коммуникативное</p> <p>Познавательное</p> <p>Речевое</p> <p>Художественно-эстетическое</p> <p>Физическое</p>

Таким образом, метод проектов является эффективным средством, обеспечивающим реализацию индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

1. Кнушевицкая, Н.А. Стихи и речевые упражнения по теме «Космос»: развитие речи и логического мышления у детей. – М.: Гном, 2011. – 40 с.

2. Оськина, О.Е. Технология «Трёх вопросов» при осуществлении компетентностного образования дошкольников / О.Е. Оськина, И.В. Тимофеева // Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления: Сборник статей Шестых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (24 января 2014 г.). – М., 2014. – С. 380-383.

Проектная деятельность: практико-ориентированный учебный курс «Основы журналистики»

Чупрына Н.В., Волкова А.А., г. Липецк, МБОУ гимназия №12 города Липецка

С целью формирования познавательного интереса и познавательной потребности у обучающихся в план работы гимназии включены различные формы проектной и исследовательской деятельности, результаты которой ежегодно представляются на конференциях, фестивалях и выставках различного уровня. При определении тематики проектов и исследований особое внимание уделено социализации обучающихся. При этом обучающиеся обретают опыт социального проектирования, учатся планировать собственную деятельность и прогнозировать ее возможные последствия.

С 2010-2011 учебного года в течение ряда лет педагогами гимназии Чупрына Н.В., Арутюнян И.В. осуществлялось преподавание учебного курса «Проектная деятельность: «Основа школьной журналистики» для учащихся 5-8-х классов. Была разработана рабочая программа учебного курса. Курс носил практико-ориентированный

характер. Основной его целью стало: знакомство с особенностями журналистской профессии; развитие творческого мышления, речевой культуры, навыка диалогического общения, знакомство с настольными издательскими системами. Актуальность заявленного курса была обусловлена тем, что в школьной программе недостаточно сведений о роли средств массовой информации в общественной жизни. Учащиеся, оканчивающие среднюю школу, мало ориентируются в процессах, происходящих в обществе. Данный курс дает возможность определиться ученику в выборе профиля, восполнить пробелы в его предыдущей подготовке. Предмет журналистики способствует развитию навыков аналитической деятельности, самостоятельности суждений, инициативности, ответственности и развитие творческих способностей. Учебный курс был представлен тремя блоками: проектная деятельность (технология работы над проектом, паспорт проекта); личность журналиста (психологические и педагогические аспекты); от анкеты Марселя Пруста до эссе - рефлексии «Зачем мне журналистика, зачем журналистике Я?», « Личность и время»; азы журналистики.

Внеурочная деятельность по предмету - логичное продолжение урока. Теоретические занятия завершаются практикой редакционной работы. С целью поддержки юных талантов в гимназии традиционно проводятся конкурсы юных авторов «Проба пера», акции «Ручная книга». Гимназисты и педагоги принимают участие в конкурсах «Юный переводчик», «Музыка перевода». В рамках деятельности гимназического кружка «Азбука журналистики» под руководством педагога Волковой А.А. в гимназии с 2004 года выпускается гимназический вестник «Гармония» тиражом до 1150 экземпляров. Постоянные рубрики вестника «Гармония» с аналогичными названиями - дебютные страницы для юнкоров. Гимназический вестник «Гармония» выпускается каждую учебную четверть.

В 2006 году гимназический вестник «Гармония» стал лауреатом V Всероссийского конкурса школьных изданий «Больше изданий хороших и разных», организованным департаментом образования г. Москвы и журналом «Лицейское и гимназическое образование».

В 2007 году гимназическое издание зарегистрировано в реестре школьной прессы России (www.portal.lgo.ru). Волкова А.А. стала родоначальником традиции по изготовлению спецвыпусков гимназического вестника.

В течение рассматриваемого длительного времени Волкова А.А. является руководителем гимназических кружков: «Азбука журналистики», «Веб-дизайн», организованных для обучающихся 5-11 классов. Основной целью работы кружка «Азбука журналистики» является знакомство с особенностями журналистской профессии; развитие творческого мышления, речевой культуры, навыка диалогического общения, знакомство с настольными издательскими системами.

В состав редколлегии гимназического вестника входят учащиеся 5-11 классов, выпускники и педагоги гимназии. Основными результатами деятельности кружка «Азбука журналистики» являются: получение учащимися представления об издательской деятельности; овладение технологией создания, редактирования текста; ознакомление с правилами верстки в издательских системах Microsoft Publisher, Adobe PageMaker, технологией работы с иллюстрациями и фотографиями; развитие умения самостоятельно работать с текстами разных стилистических типов и жанров; повышение речевой и письменной грамотности; развитие творческой инициативы и активной жизненной позиции.

С 2010 года в редакционную коллегию гимназического вестника «Гармония» входит Чупрына Наталья Владимировна – заместитель директора гимназии, член Союза журналистов России, руководитель пресс-службы гимназии. Она отвечает за содержание, информационное наполнение издания, работу с юными корреспондентами, журналистами, фотокорами, художниками. Гимназический вестник «Гармония» (ре-

дакционная коллегия под руководством педагогов: Чупрына Н.В., Волковой А.А., Мелузовой Г.А., Москвина Л.Л. многократно становился победителем и призером городского конкурса школьных информационных изданий.

РАЗДЕЛ 10. МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ И ИНТЕГРАТИВНОСТЬ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Формирование и развитие метапредметных умений в процессе исследовательской деятельности учащихся

Альтман Мария Витальевна, учитель английского языка, ГБОУ «Измайловская гимназия №1508»

Более 15 лет назад у кафедры иностранных языков Измайловской гимназии, которой руководила Лилия Валентиновна Хрусталева, возникла идея конкурса проектов. Тогда идея проведения некоего мероприятия, на котором старшеклассники могли представить свои работы на четырех иностранных языках (английском, испанском, немецком и французском) была, безусловно, новаторской. Конкурс принял вид научно-практической конференции «Лингва», проекты стали «исследовательскими проектами», а само мероприятие очень скоро превратилось из школьного в городское и даже всероссийское – уже на следующий год в нем участвовали школьники из других городов. Учителя нашей гимназии шли непроторенным путем и действовали методом проб и ошибок – как в организации исследовательской деятельности учащихся, так и в проведении конференции. В то время не было ни большого количества методических пособий, ни четкого разграничения проекта и исследовательской работы, ни многочисленных городских конференций и конкурсов, положения о проведении которых разрабатывали грамотные специалисты. Во многом мы были пионерами. И хотя, с сегодняшней точки зрения, те первые ученические работы были далеки от совершенства, одно можно сказать с уверенностью – это был необычайно ценный опыт. В первую очередь нам, учителям, конечно, замечен прогресс в нашем предмете – обогащение словарного запаса, развитие навыков беглого чтения, опыт публичного выступления на иностранном языке, и т.д. Но главное, что наши ученики почувствовали вкус к исследованию и творчеству, и сделали первые шаги в науке, а преподаватели обогатили свои знания в области организации самостоятельной деятельности учащихся.

Сегодня исследовательская деятельность учащихся стала не просто привычным словосочетанием, а обязательной частью учебного процесса, и в Москве проводится огромное количество научно-практических конференций, на которых школьники представляют и защищают свои работы. В нашей гимназии, как и во многих других школах, написание исследовательского проекта является теперь обязательным для всех учащихся с 5 по 11 класс. В этом учебном году под моим руководством работают над своими проектами и исследованиями 21 ученик, из них 16 – шестиклассники. Раньше я была научным руководителем учащихся старших классов. Теперь, когда исследованием начали заниматься пяти-шестиклассники, мы столкнулись с большими трудностями. Это связано, прежде всего, с несформированностью общеучебных умений и навыков, без которых подобная деятельность просто невозможна. В этой статье мы рассмотрим, как на различных этапах работы над исследованием (проектом) формируются метапредметные умения.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы. Помимо личностных и предметных результатов освоения программы, большое внимание уделяется метапредметным результатам

обучения. Под **метапредметными результатами** понимаются «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» (Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования)

С.Г. Воровщиков, обобщив свой богатый опыт по организации учебно-познавательной деятельности учащихся, предлагает свою **классификацию общеучебных умений** школьников, которой мы и будем придерживаться в дальнейшем. Общеучебные умения – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний. 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 добытию, переработке и применению информации, определила состав и структуру классификации общеучебных умений. В предлагаемой С.Г. Воровщиковым и Д.В. Татьянченко классификации, опубликованной впервые в 1996 году, которая конкретизирует рамочный по своей сути перечень универсальных учебных действий (*личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные*), общеучебные умения объединены в три группы: *учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения*. Эта классификация в определенной мере также отличается и от традиционного деления общеучебных умений на *учебно-организационные умения* (организация учебного труда), *учебно-информационные умения* (работа с книгой и другими источниками информации) и *учебно-коммуникативные умения* (культура устной и письменной речи).

Под **учебно-управленческими умениями** можно понимать общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися. Динамика представленных в классификации учебно-управленческих умений отражает развитие самостоятельности учащихся в процессе учения, т.к. развитие самостоятельности есть переход от системы внешнего управления к самоуправлению. Очевидно, что в процессе обучения объем передачи учителем знаний должен уменьшаться, а доля самостоятельности учеников соответственно расти. Исходя из этого, в данную группу входят также умения, связанные с самообразованием.

Под **учебно-информационными умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач. В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации.

Под **учебно-логическими умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру процесса постановки и решения учебных задач. Учебно-логические умения в полной мере не являются однородными, их условно можно разделить на две группы. В первую группу входят пять первых умений, 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 проти-

воположностях. Эти вопросы решает диалектическая логика, предметом которой является творческое мышление, проявляющееся в постановке и решении проблем⁹.

В данной статье речь пойдет об исследовательской деятельности школьников. Будет ли правильно назвать ее научно-исследовательской? Учебно-исследовательской? Учебно-познавательной? Что стоит за этими определениями? **Научная (научно-исследовательская) деятельность** – это деятельность, направленная на получение и применение новых знаний, в том числе:

1. фундаментальные научные исследования – экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды;

2. прикладные научные исследования – исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач.¹⁰

Или, по другому определению, **научная деятельность** – интеллектуальная деятельность, направленная на получение и применение новых знаний для: решения технологических, инженерных, экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем; обеспечения функционирования науки, техники и производства как единой системы.

В процессе исследовательской деятельности учащиеся также получают новые знания. Однако, чаще всего, новизна этих знаний относительна. Эти знания являются новыми, прежде всего, для самих учащихся. В этом и заключается особенность учебного исследования. И хотя иногда школьники совершают открытия, удивляющие ученых, основная цель этой деятельности – открытие для самого исследователя, обогащение его знаний и опыта, приобретение новых умений и навыков.

Формирование универсальных умений на различных этапах работы над исследованием

Этап 1. Определение проблемы, выбор темы. Очевидно важную роль играет учебно-исследовательская деятельность в повышении мотивации школьников к учению. В.И. Борзенко и А.С. Обухов определяют ее как «творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения» и считают основной функцией такой деятельности «иницирование учеников к познанию мира, себя и себя в этом мире». Авторы считают, что главная задача педагога – заинтересовать школьника процессом исследования, создать внутреннюю мотивацию таким образом, чтобы в дальнейшем он подходил с творческой и исследовательской позиции к решению любой, как научной, так и жизненной проблемы, то есть «переведение внешней необходимости поиска неизвестного во внутреннюю потребность». В условиях, когда написание учащимися исследовательских работ становится обязательным и преобладает мотив – надо делать, потому что обязательно – педагогу еще сложнее заинтересовать в исследовании каждого ученика. Таким образом, от выбора темы и определения проблемы исследования зависит принесет ли работа истинную пользу или станет формальным выполнением обязательного задания. (В.И. Борзенко А.С. Обухов Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-

⁹ С. 51-74. 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.

¹⁰ Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» от 23.08.96 № 127-ФЗ, ст.2

Мой опыт показывает, что главное требование к **выбору темы** – личная заинтересованность в ней учащегося. Конечно, если сам педагог очень увлечен какой-то областью и сумеет заинтересовать своего ученика, это может привести к успеху. И все-таки, если тема, выбранная учащимся, связана с его хобби – будь то кулинария, балльные танцы или Дж.Р.Толкиен – исследование будет более глубоким и результат будет более значимым благодаря внутренней мотивации исследователя. Хорошо, если тема связана с выбранной профессией и результаты работы могут быть в дальнейшем использованы в практической деятельности. Не менее важно выбрать и сформулировать тему таким образом, чтобы раскрыть ее было реально в условиях и объеме учебной исследовательской работы. В качестве примера можно привести следующие темы: «Дидактический материал для урока английского языка в 6 классе по теме День Благодарения/День Гая Фокса», «Сравнение традиций празднования Рождества в России и Англии», «Английские слова в терминологии балльных танцев», «Польза и вред фастфуда», «Популярность групп Битлз и OneDirection», «Происхождение знака @».

На этапе обсуждения с руководителем и другими «исследователями» возможной темы работы формируется важное учебно-информационное умение: 2.2.16. Взаимодействовать в различных организационных формах диалога и полилога: планирование совместных действий, обсуждение процесса и результатов деятельности, интервью, дискуссии и полемики. Дискуссия и полемика – виды спора, состоящие, в первом случае, в достижении определенной степени согласия, во втором – победы одной стороны над другой.

Для учащихся 5-6 классов, выполняющих подобную работу впервые, полезно участвовать в обсуждении не только своей темы и, в дальнейшем, работы в целом, но и одноклассников. Это дает им представление о возможном диапазоне тем и вопросов, возникающих в процессе работы.

Поскольку исследовательская деятельность обучающихся – деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи **с заранее неизвестным решением**, первым этапом, характерным для исследования в научной сфере, является **постановка проблемы**. Проблема возникает тогда, когда есть несоответствие между реальностью и желаемым, противоречие между существующими условиями и желаниями. На основе одной и той же проблемной ситуации возможны различные формулировки проблемы, которые определяют пути ее решения. В данном случае мы говорим скорее о субъективной проблеме – недостаточность знаний самого исследователя. Вполне возможно, что, на самом деле, эта проблема давно решена, может быть, даже имеет несколько путей решения, но для школьника цель его исследования – восполнить пробел в своем образовании и найти свое решение¹¹. Личная заинтересованность учащегося в решении проблемы, грамотная формулировка, при которой он сможет проблему исследовать и решить – непереносимое условие успешной исследовательской деятельности. (Учащийся говорит себе: «Я хотел бы знать ...») Или задает вопрос «Интересно, почему ...?» Далее нужно помочь ему понять, что ему нужно, чтобы найти ответы на интересующие его вопросы. Например, учащийся хочет узнать, является ли знак @ изобретением компьютерного века или употреблялся ранее, а также как называют этот значок в разных странах. Или ребенок интересуется историей и историческими личностями. Он хочет писать о Вильгельме Завоевателе.

¹¹ Новожилова М.М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию/ М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель: 5-е изд., пераб. и доп. – М.: 5 за знания, 2011. – 216 с.

Ставим вопрос – почему фигура этого короля занимает важное место в истории Англии? Другой пример – проект «Экскурсия по Гайд Парку». Учащийся решает провести виртуальную экскурсию по Гайд Парку для своих одноклассников. Проблема заключается в том, чтобы выбрать именно те объекты, которые будут интересны одноклассникам, а для этого нужно найти информацию, провести опрос мнений ребят т.д.

В классификации С.Г. Воровщикова среди учебно-логических сформулированы следующие умения по определению и решению проблем:

- 3.6.1. Определять *проблемы*, т.е. устанавливать несоответствие между желаемым и действительным;

- 3.6.2. Определять для решения проблем новую *функцию объекта*, т.е. устанавливать новое значение, роль, обязанность, сферу деятельности.

Безусловно, умение определять и решать проблему в широком смысле слова – умение, значение которого в жизни трудно переоценить. Если, определяя проблему для своего исследования, учащиеся сделают первые шаги по формированию данного умения и с помощью научного руководителя научатся творчески и исследовательски подходить к процессу решения проблемы, можно считать, что мы, учителя, достигли цели.

Этап 2. Формулирование методологических характеристик. В настоящее время существует много статей, методических пособий и рекомендаций о том, как должна выглядеть и из чего должна состоять исследовательская работа школьника. Мнения организаторов конференций и школьных научных обществ, методистов и преподавателей не всегда совпадают. Многолетний опыт работы нашего гимназического научного общества «Эврика» позволил нам сформулировать единые требования к исследовательским работам и проектам учащихся. Написание работы начинается с формулирования **методологических характеристик**. К ним относятся: 1. Актуальность. 2. Проблема. 3. Объект. 4. Предмет. 5. Цель. 6. Гипотеза. 7. Задачи. 8. Методы. 9. Новизна. 10. Теоретические основания исследования.

Есть отличия в требованиях к исследовательской работе и проекту, а также в зависимости от возраста автора работы. Так, например, учащимся шестого класса достаточно сформулировать цель, задачи, объект и предмет исследования, в седьмом классе прибавятся гипотеза и методы. Это может показаться странным – как же проводить исследование, не определяя методы или не имея гипотезы? На самом деле, конечно, и гипотеза, и методы будут присутствовать в процессе работы. Просто формулировать их самому и включать в работу учащемуся необязательно. Мой опыт работы с шестиклассниками показывает, что они не только определить и сформулировать методологические характеристики не могут, но и выговорить это словосочетание! Поэтому данный этап работы должен начинаться с доступного и понятного объяснения учителя. Сначала на простых примерах, а потом конкретно на выбранных учащимися темах необходимо показать, что такое **объект и предмет исследования**. Именно в этот момент начинается формирование учебно-логических умений – анализа и синтеза:

3.1.1. Определять *объект анализа и синтеза*, т.е. ограничивать вещь или процесс от других вещей или процессов;

3.1.2. Определять *аспект анализа и синтеза*, т.е. устанавливать точку зрения, с которой будут определяться существенные признаки изучаемого объекта;

3.1.3. Определять *компоненты объекта* (т.е. составляющие части) в соответствии с установленным аспектом анализа и синтеза.

Таким образом, определяя объект исследования, мы отвечаем на вопрос – что именно я буду изучать? Формулируя предмет исследования, мы определяем с какой точки зрения, под каким углом мы будем рассматривать наш объект. Например, объект

исследования – Вильгельм Завоеватель, предмет – его роль в истории Англии. Объект – французские заимствования в английском языке, предмет – французские заимствования в 1 главе книги «Призрак оперы». Объект – группа Битлз, предмет – события, приведшие Битлз к славе.

Очевидно, что без четкой цели невозможно выполнить ни одну работу. После того, как были грамотно выделены проблема, тема, объект и предмет сформулировать **цель и задачи** должно быть легче. Важно помнить, что цель работы может быть только одна. Это «сформулированный в общем виде желаемый результат, который будет получен в ходе Вашего исследования: теоретический и практический».¹² Для формулировки цели исследовательской деятельности школьников можно использовать следующие слова: дать описание, сравнить, проклассифицировать, объяснить, установить взаимосвязь, составить, определить, доказать, обосновать, разработать. Формулируя **задачи**, исследователь ставит ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации общей цели. **Задачи** – ряд конкретных вопросов, которые нужно решить, чтобы достичь цели. Для формулировки задач целесообразно использовать следующие слова: прочитать, сформулировать понятия, изучить, подобрать, описать, составить характеристику, проанализировать, обобщить, выявить, определить, установить.

Мой опыт показывает, что если учащийся выбирает целью своей работы сравнить явления, события, личности и т.д., то, во-первых, выполнить такую работу легче, так как ученику проще сформулировать и задачи и более понятно, в чем заключается его работа. Кроме того, в процессе такого исследования формируются очень важные метапредметные умения. Если учащийся выбрал тему «сравнение», на этом этапе работы руководителю необходимо объяснить, что такое собственно сравнение. То, что нам, учителям, кажется очевидным, вовсе не означает, что ученик понимает, что это значит – сравнить два объекта или явления.

После того, как мы объяснили учащимся, что такое методологические характеристики и помогли им понять, что и как именно им предстоит исследовать, они должны – при нашем участии – сформулировать эти характеристики для своей работы и оформить ее вступительную часть.

Этап 3. Планирование работы. Учебная исследовательская деятельность предполагает наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование, неважно, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. (http://stupeni.399sch.ru/?page_id=2)

Работа над исследованием – достаточно длительный процесс. Как правило, учащиеся работают в течение учебного года и представляют результаты на школьной конференции в апреле. Если планируется участие в научно-практической конференции на иностранных языках «Лингва», то закончить работу необходимо раньше, к середине марта. Очень важно, чтобы учащиеся четко представляли себе этапы работы и соотносили их с временными рамками. Спланировать такую работу непросто и опытному исследователю, а тому, кто выполняет такую работу впервые тем более сложно представить себе, сколько времени займет каждый этап. Так что необходимо помочь ученику распределить время. В нашей школе план работы над исследованием выглядит

примерно так – (план по семестрам). В то же время, план будет также являться и примерным оглавлением работы. Составив план, ученик получит представление о том, как будет выглядеть его работа в конечном итоге. К сожалению, наши ученики не всегда умеют планировать и распределять время, и, чаще всего, откладывают всю работу на последние недели. Чтобы этого не произошло, руководитель должен следить за тем, чтобы ученик придерживался графика, и оценивать работу на каждом этапе. Помимо того, что, очевидно, качество работы будет выше, если она будет проводится планомерно, не спеша, а не в цейтноте в последний момент, здесь есть еще одно очень важное преимущество. По сути, это первый опыт учащихся в самостоятельной организации и планировании своей деятельности в течение такого долгого периода как учебный год. И, хотя учитель, безусловно, играет важную роль, помогая грамотно провести процесс, главное, сами учащиеся приобретают важнейшие умения самоорганизации.

Этап 4. Работа с источниками информации. Проведение исследования. Подбор фактического материала по теме, а именно работа с литературой и другими источниками информации, проведение опросов, выделение существенного и главного, принятие решения относительно того, какая именно информация должна быть включена в работу – составляют основной этап проведения учебного исследования. На мой взгляд, именно этот этап имеет наибольшую образовательную ценность, так значительно обогащает знания учащихся, их словарный запас, расширяет кругозор и способствует формированию целостной картины мира. Учащиеся 5-6 классов, как правило, не имеют опыта самостоятельного поиска информации – литературных источников или необходимых материалов в интернете. Целесообразно показать ученикам, как грамотно сформулировать поисковой запрос или посоветовать им, какие книги поискать в библиотеке. Нужно обратить их внимание на то, что их работа будет обязательно включать библиографию и нужно составлять список используемой литературы с самого начала. Кроме того, необходимо показать, как оформляются ссылки, чтобы в процессе подбора информации учащиеся отмечали, из какого именно источника они те или иные сведения.

Безусловно, самым сложным является отбор существенной, релевантной информации по теме, выбранной учащимся. Поэтому на этом этапе необходимо обсуждать материал, подобранный школьниками, и помогать им решать, что должно быть включено в работу, что помогает ответить на поставленные в работе вопросы. Также целесообразно, особенно в работе, выполняемой на иностранном языке, составлять глоссарий – словарь терминов или тематический словарь, который затем войдет в работу в виде приложения и будет являться самостоятельным вкладом учащегося в исследование. Составление глоссария может быть одной из задач работы.

С точки зрения метапредметности, данный этап вносит большой вклад в формирование и развитие учебно-информационных умений. Здесь и умение работать с письменными текстами.

В данной статье мы не будем рассматривать умения работать с реальными объектами как источниками информации (2.3), так как, в силу специфики предмета – иностранные языки – этот источник не является доминирующим. Однако, для предметов естественного цикла эти умения, безусловно, ценны в первую очередь. Следует также отметить, что иногда учащиеся пишут на иностранном языке исследования по таким предметам как биология, физика, химия, и тогда в процессе работы будут формироваться и вышеперечисленные умения в том числе. «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

¹² С. 42. Новожилова М.М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию/ М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель: 5-е изд., пераб. и доп.– М.: 5 за знания, 2011. – 216 с.

результате самоконтроля; в случае необходимости – внесения в деятельность определенных корректив; вновь получения 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».¹³

Этап 5. Обобщение и выводы. Данный этап является, на мой взгляд, самым сложным, так как именно на этом этапе от исследователя требуется самостоятельно и творчески мыслить. Использовать собранную информацию таким образом, чтобы решить поставленные задачи, сформулировать выводы, чтобы достичь цели и ответить на поставленные вопросы – это, собственно, и есть учебно-познавательная исследовательская деятельность.

Этап 6. Оформление результатов. Под оформлением результатов имеется в виду прежде всего написание окончательного варианта исследовательской работы и/или создание конечного продукта, если выполняется проект. Исследовательская работа состоит из: 1. Титульный лист. 2. Содержание. 3. Методологические характеристики. 4. Основная часть (теоретические материалы и описание практической части). 5. Заключение. 6. Библиография. 7. Приложения.

Конечный продукт проекта может иметь разнообразие формы. Это могут быть наглядно представленные результаты работы – плакат, стенгазета; практические материалы для использования на уроке (в данном случае иностранного языка) – презентация по определенной теме, раздаточные материалы, конспект урока (фрагмента), видеофильм; экскурсия или аудиогид по достопримечательностям, тематический словарь, сценарий (праздника, спектакля) и т.д.

Существуют общепринятые требования как к оформлению текста исследовательской работы, так и к языку изложения. Задача научного руководителя – обратить внимание учащихся на эти правила, особенно если ученик выполняет подобную работу впервые.

Написание работы на иностранном языке создает дополнительные трудности. Учащимся всегда сложнее формулировать свои мысли на иностранном языке, а ученикам 5-6 класса это объективно намного труднее в связи с недостаточной сформированностью собственно языковых умений. На этом этапе научному руководителю следует уделить много внимания коррекции ученической работы. Нельзя допускать, чтобы учащиеся пользовались интернет-переводчиками. Следует объяснить и наглядно показать ребятам, насколько неграмотно и, зачастую, нелепо выглядит такой перевод. Учителю необходимо очень внимательно проверить весь текст, исправить ошибки, добиться корректности использования языковых средств и стилистического оформления. Пользу такой работы с точки зрения содержания предмета иностранный язык трудно переоценить. Но и универсальные, метапредметные умения на данном этапе активно формируются.

С моей точки зрения, работа над оформлением результатов своей деятельности, в том числе не только грамотное построение письменного текста, но и создание приложений, приведение результатов в форме таблиц, графиков, схем; подбор иллюстративного материала, способствует формированию чрезвычайно важных универсальных умений.

Среди метапредметных результатов в федеральном образовательном стандарте названо *владение языковыми средствами – умение ясно и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства*. Именно на этом и на следую-

щем, заключительном этапе работы над исследованием, с моей точки зрения, это умение формируется в большей степени.

Этап 7. Презентация работы. В нашей гимназии, согласно устоявшейся традиции, учащиеся представляют свои работы на секциях конференции гимназического научного общества «Эврика», которая обычно проходит в апреле. Секции организуются по предметам, на каждой секции работает жюри, состоящее из преподавателей. (С требованиями к оформлению и защите работы можно ознакомиться на сайте гимназии. http://gym1508.mskobr.ru/obrazovanie/nou_vrika/)

Для того чтобы подготовиться к защите, учащемуся необходимо, прежде всего, составить текст доклада. Текст, безусловно, должен включать методологические характеристики, основную информацию о ходе исследования, подробные выводы и перспективы на будущее. Выбирая материал из работы для включения в текст защиты, следует помнить, что доклад рассчитан на слушателей – членов жюри и других исследователей. Задача докладчика – сделать текст интересным и понятным. Наличие мультимедийной презентации облегчает эту задачу. Однако, многие учащиеся не владеют навыками создания подобных презентаций. Типичная ошибка – вынесение на слайды всего текста защиты. Научному руководителю следует спланировать время таким образом, чтобы успеть поработать с презентацией, помочь ученику подобрать материал и оформить слайды, а также «прорепетировать» выступление. Желательно, чтобы докладчик выучил текст, а не читал его. Отдельно нужно подготовить учащихся к ответам на возможные вопросы жюри и аудитории. Мы обычно обсуждаем с ребятами возможные вопросы, а также учимся вежливо реагировать и давать объяснения, если заданный вопрос не относится к области исследования.

Работа над текстом защиты, речью, манерой изложения и поведения в целом имеет огромное значение. Учащиеся не только имеют шанс получить высокую оценку своей работы, но и приобретают бесценный опыт публичного выступления.

Учителя, выступающие в качестве руководителей исследовательских работ и проектов учащихся, всегда отмечали, что исследовательская и проектная деятельность обогащает знания учащегося по предмету, в рамках которого она проводится. Очевидно, что и мотивация учащихся к изучению данного предмета повышается, так как он выходит за пределы урока и приобретает новые интересы, видит практическую значимость учебной деятельности. Но еще более важно, что в процессе этой работы, во-первых, становится насущной потребность в овладении общеучебными навыками, а во-вторых, создается практическое поле применения этих умений. Из данной таблицы видно, что формирование различных метапредметных умений формируется на каждом этапе работы. Таким образом, можно однозначно сделать вывод о том, что исследовательская деятельность является незаменимым инструментом по формированию и развитию метапредметных умений. В то же время, успешная, плодотворная самостоятельная деятельность учащихся, направленная на решение творческой, исследовательской задачи невозможна без планомерной работы над общеучебными умениями. Процесс самостоятельного овладения знаниями, а именно проектная и исследовательская деятельность, создает мотивированные ситуации востребованности всех ключевых общеучебных умений и способствует их развитию.

Метапредметные универсальные умения

Пузаткин Олег Викторович, методист ГБОУ ГМЦ ДОгМ, г. Москва; e-mail: puzatkinoleg@mail.ru

За последнее десятилетие в содержании образования произошла смена акцента требований с предметных знаний, умений и навыков на формирование универсальных учебных действий. Государственный стандарт нового поколения ставит главную

¹³ С. 40. Развитие универсальных учебных действий/ Под ред. С.Г. Воровщикова, Н.П. Аверинной. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 280 с.

задачу формирования интеллектуальной и духовной культуры человека, обучения умению пользоваться знаниями, умениями добывать их самостоятельно, а также умению анализировать проблемы в любой области жизни, находить их наиболее оптимальное решение.

Целью качественного образования не может быть только приобретение знаний. Сведения, которые мы преподносим детям, стремительно теряют актуальность: то, что сегодня, бесспорно, завтра уже опровергается новой научной теорией, более точным наблюдением. Задача педагога — не передать ребёнку сумму знаний, а научить его учиться, мыслить. Только развитый ум и владение универсальными приёмами учебной деятельности могут стать залогом его успеха в будущем.

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют в качестве требований к результатам освоения основной образовательной программы наряду с личностными и предметными и *метапредметные результаты*. Метапредметные результаты предполагают, что ученики будут владеть: универсальными учебными умениями информационно-логического и организационного характера; широким спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий для сбора, хранения, преобразования и передачи различных видов информации; базовыми навыками исследовательской деятельности; основами продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Смена целевых ориентиров в образовании обусловила необходимость серьёзных изменений, как в содержании, так и в технологии образовательной деятельности.

Метаумения — это общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки, к которым относятся: *теоретическое мышление, навыки переработки информации, критическое мышление, творческое мышление, регулятивные умения, качества мышления*.

Метапредметные результаты образовательной деятельности — это способы деятельности, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применимые в рамках не только образовательного процесса, но и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Метапредметность позволяет обеспечить формирование в сознании ребёнка целостной картины мира. У учащихся формируется подход к изучаемому предмету как к системе знаний о мире, которая выражается в числах и фигурах (математика), в веществах (химия), телах и полях (физика), художественных образах (литература, музыка, изобразительное искусство). В результате этого, метапредметный подход обеспечивает целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития ребёнка.

Метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему существующей разобщённости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов.

Метапредметность подразумевает, что существуют обобщённые системы понятий, которые используются везде. Учитель с помощью своего предмета раскрывает для ребёнка какие-то их грани.

Метапредметное занятие — это, прежде всего, интегрированное занятие. Деятельность учащихся организуется не с целью передачи им знаний, а с целью передачи способов работы со знанием. Содержание его составляют деятельностные единицы, носящие универсальный характер: понятия, модели, схемы, задачи, проблемы и т.д. На занятии происходит системная работа со способом: например, если ученик освоил решение задач на три параметра в математике, учитель даёт ему решение задачи этого же типа, но из других предметов (химии или физики).

Обычно учащийся, работая с материалом физики, химии, биологии, истории и других предметов запоминает важнейшие определения понятий. На уроках по метапредметам, ученик делает другое: он не запоминает, а промышляет и прослеживает происхождение ключевых понятий, которые определяют данный предмет и как бы заново открывает эти понятия для себя.

Основная деятельность учителя не на уроке, а в процессе подготовки к нему, в подборе необходимого материала и сценарии урока. Современный учитель должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, которые направлены на использование обобщённых способов деятельности и создание детьми собственных продуктов в освоении знаний.

В метапредметных заданиях должна быть заложена актуальная для ученика проблема, ключевые понятия, явления и объекты, множество допустимых решений. Ребёнок должен иметь возможность получить лично-значимый результат при описании конкретной типичной жизненной ситуации.

Метапредметные технологии позволяют учителю критически осмыслить проблемы, которые он у детей фиксирует.

Метапредметы задают новые возможности работы с мировоззрением детей, с их самоопределением, с обретением смысла жизни. Они задают новые возможности для всех учащихся. Поэтому метапредметное обучение — это реальная возможность повысить качество образования. Метапредметное преподавание — это мировоззрение, которое начинает затрагивать и самого педагога.

Результатом метапредметного обучения, который дается в ФГОС, является уровень развития базовых способностей учащихся: **мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия**. Этот образовательный результат является универсальным и позволяет сопоставлять результаты обучения в любых образовательных системах.

Универсальность метапредметов состоит в обучении учащихся общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе на любом предмете.

Формирование метапредметных учебных умений происходит при использовании следующих образовательных технологий: технологии совместного обучения; технологии исследовательской деятельности; проектной деятельности; проблемно-диалогической технологии; игровой технологии.

Организация внеурочной деятельности школьников: разработка и реализация надпредметных проектов, участие в исследовательской работе также формирует универсальные учебные действия.

В результате развития метапредметных компетенций у учащихся развивается культура сотрудничества, культура работы с информацией, диагностика, коррекция и развитие познавательных процессов, умение как творческий процесс, учение как саморазвитие.

Уровень развития метапредметных компетенций проявляется в таких *внешних образовательных продуктах* как: исследовательские работы, рефераты, книжки, макеты, презентации, карты, сценические постановки, поделки и т.п. *Внутренними образовательными продуктами* для учащихся являются: организационно-деятельностные умения, способы познавательной деятельности, коммуникативные навыки, творческие способности.

Результатом метапредметного обучения является формирование базовых качеств образованности человека. У учащихся появляется возможность: уметь по-новому смотреть на привычные вещи и ценить инновации (быть творческим), уметь брать на себя ответственность за свое образование (самоопределяться), уметь выбирать и

использовать различные конструктивные способы решения проблем, быть уверенным в своих возможностях и иметь высокую самооценку, быть толерантным.

Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность у обучающихся регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий. Основной процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов является защита итогового индивидуального проекта. Дополнительным источником данных о достижении отдельных метапредметных результатов могут служить результаты выполнения тематических проверочных работ по всем предметам.

В ходе текущей, промежуточной оценки может быть оценено достижение таких коммуникативных и регулятивных действий, которые нецелесообразно проверять в ходе стандартизированной итоговой проверочной работы (например, уровень сформированности навыков сотрудничества или самоорганизации).

Оценка достижения метапредметных результатов ведётся также в рамках системы промежуточной аттестации. Для оценки динамики формирования и уровня сформированности метапредметных результатов в системе внутришкольного мониторинга образовательных достижений (например, способность к сотрудничеству и коммуникации, решению проблем и др.) их наиболее целесообразно анализировать и фиксировать в соответствии с разработанными образовательными учреждениям:

а) программой формирования планируемых результатов освоения междисциплинарных программ;

б) внутришкольным мониторингом образовательных достижений обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности;

в) системой итоговой оценки по предметам, не выносимым на государственную (итоговую) аттестацию;

г) инструментарием для оценки достижения планируемых результатов в рамках текущего и тематического контроля, промежуточной аттестации, итоговой аттестации по предметам которые не выносятся на государственную итоговую аттестацию.

Таким образом, универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой развитие каждого вида учебной деятельности определяется его отношением с другими видами учебной деятельности, а также общей логикой возрастного развития ребенка.

В основе формирования метапредметных результатов лежит «умение учиться», которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности и выступает весомым фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, целостного образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Происходит переход от обучения, при котором учитель преподносит ученикам систему знаний, к активному решению проблем с целью выработки определённых решений, от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных жизненных ситуаций, к сотрудничеству учеников и учителя в ходе овладения знаниями.

1. Аксенова Н. И. Формирование метапредметных образовательных результатов за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий [Текст] / Н. И. Аксенова // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 94-100.

2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.

3. Громыко Ю.В. "Метапредмет "Знак".- М., 2001.- 285 с.

4. Громыко Н.В. "Метапредмет "Знание".- М., 2001.- 540с.

5. Громыко Ю.В. "Метапредмет "Проблема".- М., 1998. — 376 с

6. Колесина К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2009. 35 с.

7. Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения / А.А. Кузнецов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2008. - № 2. - С. 3-6

8. Метапредметное содержание образования // Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — С.159-182.

Предметные недели как эффективный ресурс самореализации учащихся и педагогов

Кузьмина Анастасия Викторовна, заместитель директора школы по воспитательной работе ННОВ СОШ «Олимп-Плюс», г. Москва. info@olimp-plus.ru

Проведение предметных недель – давняя традиция школы, т.к. позволяет учителям проявить творческую инициативу, а учащимся – повысить познавательный интерес к изучению конкретных предметов. Мы стремимся, чтобы предметные недели не ограничивались выпуском настенных газет или нетрадиционными формами уроков. Мы стремимся к тому, чтобы они стали дополнительным средством самореализации учащихся, ресурсом метапредметного аспекта образования. Здесь наша педагогическая концепция исходит из принципов системности, синергии, а также человекообразности, сформулированного научной школой А.А. Хуторского: «Образовательная деятельность с позиции человекообразности предполагает, что ученик имеет мотивацию, желание, вызывающее его активность. Своей деятельности он придает смысл, подразумевает цель – превосходящий результат своей деятельности. Отсюда следует, что учителю недостаточно предложить ученикам деятельность, нужно позаботиться, чтобы она была личностно окрашена, имела отношение к интересам, проблемам, потребностям ученика».¹⁴

В этом году интересно прошла неделя истории, обществознания и МХК, синергетический эффект которой сказался и на уроках математики, а также русского языка. Каждый день проводился под определенным девизом – и все учителя на своих уроках должны были ему следовать. Понедельник прошел под девизом «Я – исследователь». В статье представлены конспекты уроков-исследований: «Традиционные общества в XIX веке: проблемы модернизации», педагог Кузьмина А.В.; «Даосизм и конфуцианство в китайском искусстве», педагог Виденек Я.А.; урок истории в 6 классе по теме «Столетняя война», педагог педагог Кириллов Д.А.

Вторник проходил под девизом «Я – патриот». В этот день дети сами составляли викторины по теме «Моя Россия», а затем (после проверки учителем) отгадывали их. Учащимися 11 классов в этот день была проведена авторская экскурсия для учащихся начальной школы. Она называлась «Кунсткамера школьной жизни» и основывалась на материалах проектной работы одной из выпускниц школы, которая предложила модель музея школы «Олимп-Плюс». Экскурсия проходила по четырем экспозициям: «История музеев», «Школы разных времен и народов»; «Зал славы России», «Зал славы школы». Также в этот день был проведен кинолекторий «Лучшие фильмы о войне», где педагоги рассказывали учащимся о своих любимых фильмах о войне, кратко рассказывали сюжет и показаны самые яркие фрагменты из фильмов.

¹⁴ Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся. [Электронный ресурс]// Вестник Института образования человека; 29.03.2012 г. - <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0329.html>

В течение недели вторая половина дня проходила под девизом «Учимся, играя...» Дети играли в экономическую игру «Монополия»: 1 день – оригинальная версия, 2 день – русская версия; 3 день – версия учеников 5 класса, которую они планируют защищать на конференции общешкольных проектных работ учащихся.

Среда прошла под девизом «Я – пацифист». В этот день учащиеся старших классов проводили в 6 классе урок математики, интегрированный с историей. Он был посвящен 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. А в 9 классах состоялась конференция по теме «Итоги и уроки войны».

Лозунг четверга «Я – творец истории». В этот день в 9 классах тема войны была продолжена на уроке русского языка. Также в этот день учащиеся школы на уроках защищали творческие работы по трем номинациям на выбор. Интересно, что задания для конкурсов мы взяли из сборников метапредметных заданий А.В. Хурского, но они были одинаково интересны как для учащихся начальной школы, так и для ребят постарше.

Работы оценивались по следующим критериям:

1. *Нестандартность (отличие от известного, общепринятого, оригинальность, самобытность).*

2. *Творческая продуктивность (объем и разнообразие представленных вариантов, идей).*

3. *Эстетика оформления работы.*

Пятница проходила под лозунгом «Я – гражданин», в этот день проходили открытые уроки по обществознанию в 7, 9 и 11 классах. На уроках поднимались проблемы становления правового государства в РФ, прав и обязанностей гражданина, а также для чего нужна школьная дисциплина.

На 5 уроке учащиеся 4 классов провели для начальной школы игру по станциям «Путешествие в прошлое». Интересно, что задания по станциям разрабатывали сами дети (некоторые по аналогии с «логическими пятиминутками»)¹⁵.

Итоги недели были подведены на общешкольной тематической линейке. Она в нашей школе проводится еженедельно по пятницам. Ребята поделились своими впечатлениями от недели (что больше запомнилось, понравилось), самые активные участники недели получили свои награды.

В качестве иллюстрации приведем только некоторые фрагменты методического сопровождения и образовательных продуктов учащихся:

Номинации конкурса мини-проектов «Я – творец истории».

1. «Предметное письмо». В истории возникновения письменности существовал период дописанных средств передачи информации – предметное письмо. Например, древнегреческий историк Геродот рассказывает о послании, которое скифы направили вторгнувшемуся в их страну древнеперсидскому царю Дарию. Они составили предметное письмо из птиц, мыши, лягушки и пяти стрел. Дарий извлек из этого послания смысл, противоположный тому, который вкладывали скифы. И следствием стала гибель персидского войска. Каков был смысл предметного письма скифов? Какой смысл вложили в него персы? Приведите примеры применения предметного письма в современной жизни человека. Придумай свое символическое послание потомкам или любому публичному человеку современности. Не забудь сообщить его правильный «перевод».

2. «Бабушкин комод». Сейчас, как и раньше, во многих семьях бережно сохраняют вещи, предметы мебели, интерьера, доставшиеся по наследству. Это не просто память о дорогих людях, это – хранители старых семейных историй, преданий. Посмотрите

внимательно, что в вашем доме, или в доме ваших родственников стало или может стать семейной реликвией. Как связан этот предмет с историей вашей семьи/страны. Прислушайтесь к рассказам таких вещей и запишите один из них. Ответьте: как история этого предмета/вещи повлияла на историю вашей семьи.

3. «Конкурс классных летописцев». Напишите краткую историю своего класса, используя стиль древнерусских летописцев. Постарайтесь описать наиболее яркие события, в том числе отметьте и свою историческую роль в этих событиях.

Больше всего ребят выбрали вторую номинацию (90 человек), поэтому о нем подробнее. Здесь хочется представить отзывы самих учителей, а также некоторые выдержки из сообщений учащихся.

Волох Н.П., классный руководитель 2А (класса девочек): Все девочки нашего класса вместе с родителями приняли активное участие в подготовке классного часа. Хочу отметить, что родители задумались: а что же действительно является ценностью в их семье? Выбор для некоторых был сложным, ведь в связи с переездами многие вещи потерялись. Многие девочки признались, что не знали до этого дня о существовании таких семейных памятных ценностей, более того, значение слова «реликвия» некоторые девочки узнали впервые. С большим интересом и любовью каждая ученица рассказывала о своей семейной реликвии. Принесенные работы можно разделить на несколько групп: 1) украшения, посуда, предметы интерьера, предметы рукоделия; 2) альбомы, старые открытки, иконы; 3) медали, спортивные кубки.

Особенно интересными, на мой взгляд, были рассказы, составленные от имени самого предмета или вещи. Например, заговорил 60-летний перламутровый сервиз из знаменитого немецкого фарфора в семье Сони М. Теперь этот сервиз служит украшением в доме. На вопрос: а пьют ли чай из этого сервиза? Соня ответила, что нет, ведь они боятся разбить память о прабабушке.

А вот старая шкатулка, сделанная после Первой мировой войны пра-прадедушкой Маши и Миши П., не просит беречь её, ведь она очень старая, но до сих пор хранит тепло рук мастера.

А в семье К. рассказала историю об удивительной вазе – подарке известного московского купца Перлова (владельца чайного дома на Мясницкой) пра-прадедуске и пра-прабабушке Уваровым-Богоявленским.

Из рассказа старого альбома для марок семьи В. мы узнали, что в нем еще так много места, что он будет очень рад, если о нем не забудут и пополнят коллекцию для внуков и правнуков.

Многие девочки не только рассказали о своих семейных ценностях, но и принесли их. У всех присутствующих была возможность прикоснуться руками к вышитому рушнику с запахом вкусных ватрушек бабушки Даши Т., рассмотреть старые открытки времен Великой Отечественной войны, которые присылал прадед со службы дедушке Алины К., перелистать пожелтевшие страницы тяжелого альбома с марками и старым рублем 1898 года. Мы увидели связанные руками прабабушки Маши З. мажорские носочки для её мамы. Это вызвало улыбки на наших лицах: неужели наши родители были такими маленькими? Клубочек шерсти до сих пор хранится у Маши как напоминание о семейной традиции – вязать своим деткам носочки. Так же были рассказы с фотографиями о старинной иконе прапрабабушки; о наградах за Победу деда-ветерана; о 200 прыжках с парашютом деда-десатника; о кубках папы-хоккеиста; о статуэтке старого мудрого китайца, которая досталась от прабабушки; о свадебном маминном ожерелье и серьгах; о старинных карманных часах, которые хранятся в рамке, сделанной из части упряжки рабочего скота.

Кристина С. так хотела принести семейную ценность в школу, что пришлось слухать, чтобы родители согласились. В итоге, обручальное кольцо, которое передается из поколения в поколение, весь учебный день хранилось на ленточке под сердцем у

¹⁵ Развитие универсальных учебных действий/ Под ред. С.Г. Воронцовкиной, Н.П. Авериной. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 280 с.

Кристины. Кольцо рассказало, что ждет новую хозяйку и надеется на бережное отношение.

Час общения прошел на одном дыхании. На следующий день мы оформили стенд, и нашу работу имели возможность увидеть все. Очень интересный и познавательный мини-проект позволил узнать девочкам настоящие ценности своей семьи, а родителям задуматься о необходимости почаще вспоминать своих предков и рассказывать об этом своим детям. Спасибо Анастасии Викторовне за идею.

Амбарцумова А.А., классный руководитель 3Б: В рамках недели истории в моем классе был проведен классный час под девизом «Это моя история». Детям было предложено вместе с родителями подумать и подготовить сообщение о том, что дорогого для семьи, что хранится и передается из поколения в поколение. Сначала у детей и родителей это задание вызвало недоумение. Все дружно сказали, что ничего нет. Я попросила не торопиться, подумать и поспрашивать у бабушек и дедушек. Дала это как творческое задание на выходные, больше ничего не задавала, чтобы не отвлекались от темы. И результат был, что очень порадовало. Самое интересное, что сделали все, конечно не всегда придерживались моих рекомендаций. Один мальчик просто сфотографировал старинную книгу. Но так ничего и не рассказал, к сожалению. Но все остальные подготовились хорошо. Говорили о многом – о старинных вещах, фотографиях. Но хочу отметить с каким все же трепетом и гордостью мальчишки говорили о наградах и орденах своих бабушек и дедушек. Немного конечно жалко, что не все вспомнили о военных наградах, ведь наверняка война коснулась всех семей, но думаю ещё дело в том, что почти все бабушки и дедушки ребят живут в других городах и дети мало с ними общаются. Наверное, можно попробовать дать задание на каникулы – узнать о военных подвигах своих бабушек и дедушек. Но так как задание все же было просто о семейных реликвиях, ребята подготовились все, я довольна результатом, получились замечательных урок, дети слушали друг друга с большим интересом и получился замечательный стенд.

Щербинина И.В., классный руководитель 3а (класс девочек): В нашем классе прошел классный час на тему «Тайны бабушкиного комода». Каждая ученица подготовила интересную информацию о «ценностях своей семьи». Почти все девочки писали о марках, кубках, картинах, медалях и книгах. Больше всего мне запомнился рассказ Тумар С. и Екатерины Ш. В этих семьях самым драгоценным являются не вещи, а люди. В семье Тумар все очень любят и гордятся папой, ведь «он получил много наград, в том числе «Отличник Здравоохранения». В семье Кати очень любят и гордятся дедушкой. Он прошел Великую Отечественную войну, и получил Орден Красного Знамени. В их семье самым важным считается здоровье и любовь близких, для них нет ничего важнее, чтобы дедушка прожил еще много лет в добром здравии.

Кусмарова С.Н., классный руководитель 2Б (класс мальчиков): В неделю истории и обществознания очень интересно прошла в классе презентация истории своей семьи. Миша П. рассказал о том, что его папа тоже учился во 2 «Б» классе и был отличником. Об этом свидетельствует подлинник – ведомость отметок и благодарность родителям за воспитание сына. Вилли и Герман рассказали о том, что их прадедушка был купцом и имел именную печать. Саша Е. принес вырезку из газеты, где рассказывается о его прабабушке. Она одна в лесу во время войны охраняла склад боеприпасов и отпускала их солдатам, приезжавшим на грузовиках. Самое главное, что дети поняли из часа общения, что самое дорогое для каждой семьи – это память о своих родных.

Алина К., 2 А класс: Что такое реликвия? Никогда раньше я не задумывалась над смыслом этого слова. Мама объяснила мне, что это вещи, которые хранятся как память о прошлом. В нашей семье тоже есть реликвии – это старые открытки, которые прадед присылал со службы моему дедушке Толе. Бумага уже немного пожелтела от

времени, но я все равно с удовольствием разглядываю картинки и читаю добрые слова. Сколько же им лет? Уже больше 65!

Мой прадедушка – Сысоев Григорий Иванович был военным летчиком. Весной 1945 года он штурмовал Берлин, где встретил Великую Победу. Там же он познакомился со своей будущей женой – моей прабабушкой. После войны он служил в Германии, где и родился мой дедушка Анатолий Григорьевич. К сожалению, мой прадедушка погиб совсем молодым при испытании нового самолета, но благодаря этим старым открыткам, я узнала о его жизни и подвиге, а также истории своей Родины.

Семья Кати Ш.: – Здравствуйте, мои друзья! Прошу Вас быть со мной поаккуратнее, ведь я – очень старая шкатулка. А сделал меня Ваш прапрадедушка! О-о-о-о! Это было еще после Первой мировой войны! Звали его Иваном. Он был мастеровым человеком и работал прорабом на стройке в городе Петрограде. Потом этот город переименовали в Ленинград, а теперь он стал называться как в старые времена Петербургом. Жил он в районе Лигово. У него была жена Антонина, и росли две маленькие дочки. Одна из них – Тамара – стала вашей прабабушкой. Когда началась Великая Отечественная война, мой хозяин ушел а фронт и смог вернуться с войны живым. Но в блокадном Ленинграде погибли его жена и одна из дочерей. Тамару спасли, ее отправили в эвакуацию в деревню, и после войны отец нашел ее, они стали жить вместе.

...Посмотрите на меня, несмотря на мой почтенный возраст, я очень элегантна: мои бока украшены народным узором из соломки, а в уголках приклеены розочки. Меня сделали из самых простых, подручных материалов: деревянной фанерки и соломки, а цветочки вырезаны из старой коробки из-под шоколадных конфет. На меня так весело смотреть, ведь мои розы совсем не поблекли, а узор заботливо восстановлен! Подумайте, как сидя по вечерам после рабочей смены, при тусклом свете лампы, Иван тщательно приклеивал соломки на мои бока! Я стала украшением его небогатого дома!

Прошу Вас, берегите меня! Ведь все, что осталось из воспоминаний о Вашем прапрадедушке – это я, да тусклая фотография. Но я все еще храню тепло его рук. Может и Вы сможете передать своим правнукам что-то красивое и ценное?..

Сегодня из бабушкиного комода мы достали рушник. Рушник – это полотенце из домашнего холста, украшенное вышивкой. В старые времена рушник широко использовался в разнообразных обрядовых ситуациях: на похоронах, свадьбе, родине и крестинах, в календарных обрядах, в магии, медицине. Им украшали иконы, вывешивали на кресты, окна, двери, ворота. Этот рушник – память о моей прабабушке-мастерице. Она сама его вышивала. Бабушка Таня очень любила заниматься рукоделием. Своими вышивками и кружевами она украшала и скатерти, и покрывала. Бабушка Таня была очень хорошей хозяйкой. Ни один праздник не обходился без ее плюшек, кренделей и ватрушек с ягодами. Каким же красивым был стол с вышитой скатертью, самоваром и вкуснейшими пирогами.

Семья К. 2 А класс: – Я – старинная ваза, созданная на уникальном фарфоровом заводе имени Т.Я. Кузнецова, основанном в 1832 году в селе Дулево Владимирской губернии Московской области. В семье Павловых-Комаревцевых я появилась как подарок прапрадедушке Семену Яковлевичу Уварову Богоявленскому и прапрабабушке Надежде Константиновне Уваровой-Богоявленской. Меня подарил известный купец Перлов – владелец чайного дома на Мясницкой. Семен Яковлевич Уваров-Богоявленский был служителем в ранге Протоирея Русской Православной церкви, создателем русской православной газеты «Глас России». Купец Перлов сдавал в аренду прапрадедушке дом (брат-близнец чайного дома). Деловые отношения переросли в дружбу. И вот на один из праздников я была отдана в эту замечательную семью.

Алена З., 2 А класс: В моей семье есть старинная икона. Эта икона досталась мне от прабабушки Анны. Она родилась в 1902 году и прожила долгую, тяжелую жизнь. Я видела свою прабабушку только на фотографии, поэтому очень приятно иметь икону, которая досталась от нее. С этой иконой мою прабабушку венчали в церкви, а потом икона была всегда с ней. Даже во время войны бабушка молилась перед этой иконой. Я всегда буду ценить эту старинную икону как важную реликвию нашей семьи.

Андрей А., 7 класс: ...Я хотел бы рассказать о поясе моего прапрадедушки Архакаса Терхукаса. Пояс попал к нему во времена Второй мировой войны. Ему подарил этот пояс один из освобожденных им пленных. Как рассказывала моя бабушка, мой прадедушка гнался за поездом с пленными, ему пришлось прыгнуть на вагон и отцепить его от поезда. Среди спасенных был человек, который позже отблагодарил деда эти ценным подарком. Пояс был изготовлен задолго до войны, он сделан из серебра и отделан разными драгоценными камнями. На сегодняшний день этот пояс лежит у меня, я его очень берегу ведь мне нужно будет передавать его своим сыновьям и рассказывать об истории своих предков. И знаете, я горжусь своим прапрадедушкой так как он настоящий герой.

Милена К., 7 класс: В нашей семье есть старинная картина. Это – оригинальная копия работы «Лунная ночь в Колизее» известного русского художника XIX века Никанора Чернецова. Автор копии – художник Федор Заболотин. Необычность копии в том, что на ней есть ряд деталей, отсутствующих у Чернецова. Например, на ней изображен день, а не ночь. Кроме того, на переднем плане нарисована молодая женщина, которой нет на оригинале. В нашей семье мы называем картину «Лунный день в Колизее». Меня заинтересовало, почему художник принес свои детали в готовый и тщательно прорисованный пейзаж. Что могла бы рассказать нам эта картина? Мы не узнаем ответа на эти вопросы. Однако можем порассуждать. Мне кажется, Заболотин решил передать более радостное и солнечное настроение, а женщина с корзиной могла быть возлюбленной автора. В любом случае «Лунный день в Колизее» смело можно считать самостоятельным произведением. По семейной легенде картину подарил моей пра-пра-пра-бабушке Марии Николаевне сам художник. Я думаю, что с этим связана некая романтическая история, и что женщина на переднем плане, возможно, она и есть. С другой стороны, оригинал и копия написаны в 1842, когда в России было еще сильно крепостное право, и тяжелое положение крестьян отражалось многими художниками и поэтами (Некрасов, Шевченко, Репин и другие). Возможно, что, изображая на переднем плане улыбающуюся итальянскую крестьянку, Заболотин хотел увести зрителя от суровой русской действительности. Эту картину мы, по праву, считаем семейной реликвией. Она была свидетельницей бурных и трагических событий в истории нашей Родины, пережила войны, революции. В далеком 1917 году во время революции мой пра-пра-дедушка спрятал картину на чердаке своего дома в Мариуполе, где она пролежала несколько лет. Она, как будто, стала живой свидетельницей потрясений: краски поблекли и потрескались, а с рамы облетаела позолота. А впереди была Великая Отечественная война. Осенью 1941 года семья моего пра-пра-дедушки, Александра Михайловича, оказалась в оккупированном Харькове. Александр Михайлович был главным инженером завода и должен был ехать с эвакуированным заводом за Урал. Однако он остался со своей семьей, которой не удалось покинуть город, захваченный немцами. В его семье были маленькие дети, моя прабабушка и ее годовалый брат. Харьковское движение сопротивления организовало взрыв немецкого штаба, который находился на улице Дзержинского, где жила семья. Погибли высокопоставленные немецкие военные. Взрыв был настолько сильным, что в некоторых домах выбило окна, а картина упала со стены на пол, как будто предвещая дурное событие. Однако, когда моя пра-пра-бабушка Гелена Иосифовна подняла картину, то не увидела никаких повреждений. В тот же вечер немцы аресто-

вали всех мужчин, живших на улице Дзержинского, в том числе и моего пра-пра-дедушку. Всех поставили в ряд и расстреляли каждого пятого. Александр Михайлович вернулся домой утром совершенно седой. Он был четвертым... Вот так картина стала своеобразным талисманом-хранителем. После войны картина долгие годы висела в гостиной у моей прабабушки, создавая в любую погоду радостное ощущение летнего дня. Моя мама рассказывала мне, как часто она любовалась ею и даже писала школьное сочинение про эту картину. В 1991 году, когда мама поступила в университет, прабабушка подарила ей картину, зная как маме она нравится. С тех пор «Лунный день» украшает нашу гостиную. Недавняя реставрация вдохнула в нее новую жизнь. Но под слоем свежего лака все-таки видны трещинки, напоминающие о далеком и непростом прошлом картины.

Об интеграции уроков русского языка и литературы

*Назаренко Лариса Петровна, преподаватель русского языка и литературы
Центр образования «Самсон», г.Москва. dreamcast84@mail.ru www.samson-corp.ru*

«Счастье дается только знающим. Чем больше знает человек, тем сильнее он видит поэзию земли там, где ее никогда не найдет человек, обладающий скудными знаниями». К.Г. Паустовский

Интегрирование – это не только особая комбинация учебного материала, но и способ организации учебной деятельности, предполагающий анализ учебного материала с различных позиций, вычленение главного, операции с известным в новом аспекте, решение учебных задач, выполнение заданий творческого характера. Интегрирование позволяет направить урок в русло сотрудничества, где мнения могут быть противоречивы, но любое мнение уважаемо всеми, даже если с ним не согласны. Это помогает развить одно из ценнейших достоинств: умение слушать другого, вникать в его доказательство, сравнивать чужую точку зрения со своей [3].

Комплексность подачи учебного материала раздвигает рамки урока, превращает интегрирование в процесс, соединяющий воедино обучение, воспитание и развитие. Урок любой формы и любого типа может быть построен как интегрированный, где интеграция понимается как способ решения учебной задачи, способ действий на уроке с целью создания устойчивого интереса к предмету. Интеграция помогает ученику видеть богатство и разнообразие мира. Интеграция – от латинского *integer* – целый, восстановление. Интеграция является относительно новым веянием в образовательном процессе (это понятие в российскую педагогику пришло в 80-е годы и стало обозначать форму межпредметных связей) и становится востребованным в современной школе, где развернуты активные поиски инновационных педагогических технологий.

При интеграции появляется возможность вырваться за рамки одной учебной дисциплины, наглядно, в действии показать, как всё в мире взаимосвязано, и одновременно усилить мотивацию изучения отдельного предмета. Интеграция должна способствовать воссоединению целостности мировосприятия – единство мира и человека, живущего в нем и его познающего [4].

К вопросу интеграции в обучении обращались многие классики педагогической мысли: Я.А. Каменский, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов, Дж. Дьюи, Г. Фрезинг, Е. Хофман.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку ориентирован не только и не столько на обучение орфографии и пунктуации, сколько на формирование языковой и духовной культуры школьников, умение грамотно думать и хорошо говорить и писать в разных условиях общения. Поэтому естественной становится интеграция русского языка и литературы и создание русской словесности, предмета, син-

тезирующего знания учащихся по языку с проникновением в мир художественной литературы. Такие уроки дают замечательную возможность закреплять знания, полученные на уроках русского языка, и углублять мотивацию к учению. В основе таких уроков – интересный текст, способствующий духовному развитию ученика, соответствующий возрастным особенностям школьника, вместе с тем содержащий что-то новое в интеллектуальном и эмоциональном плане, насыщенный орфографически, грамматически, пунктуационно и по возможности актуальный на момент использования [4].

Структура интегрированных уроков отличается от обычных уроков следующими особенностями: предельной четкостью, компактностью, сжатостью учебного материала; логической взаимообусловленностью, взаимобязанностью материала интегрируемых предметов на каждом этапе урока; большой информативной ёмкостью учебного материала, используемого на уроке [5]. Прекрасные разработки уроков словесности (русского языка и литературы) можно найти в сборнике Г.А. Соколовой «Уроки русского языка и словесности» [2].

Интегрированные уроки известны уже довольно давно, но и в условиях внедрения ФГОС они принесут хорошие результаты. Ведь интегрированные уроки развивают потенциал обучающихся, побуждают к активному познанию окружающего мира, к осмыслению причинно-следственных связей, к развитию логики мышления, коммуникативных способностей. Это уроки здоровьесберегающие: снимают утомляемость, перенапряжение учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности. Наконец интеграция дает возможность для самореализации, творчества учителя, раскрытия его способностей. Современное общество нуждается в высококлассных специалистах. И для учителя важно осознавать, что его интегрированные уроки этому способствуют [2].

В методической литературе выделяются интегрированные уроки самых различных форм. Вот некоторые из них:

- Урок обмена знаниями, когда ребята делятся на группы и каждая из них сообщает другим о своих изысканиях на заданную тему. Наиболее эффективна такая форма при совпадении тем учебных предметов.
- Урок взаимопроверки. Идёт работа в группах и парах, требуется большая подготовка учащихся.
- Урок творческого поиска: дети самостоятельно ищут решение поставленной проблемы.
- Урок-издание газеты или альманаха. Группам учащихся и отдельным ученикам даются задания творческого поискового характера по определённым темам, а результаты работы и составляют содержание предполагаемого издания. [1, 2, 5]

Мною был подготовлен и проведен урок творческого поиска. Учащиеся самостоятельно искали решение поставленной проблемы. На примере рассказа Л.Андреева я постаралась показать, как можно попутно с анализом произведения, наряду с раскрытием темы, предусмотренной программой, работать со словом, его лексическим значением. Помимо этого, уроку была дана и другая направленность. В рамках этого урока была поставлена задача духовного воспитания детей. К уроку литературы шестиклассники получили задание: прочитать рассказ Л. Андреева «Кусака», попробовать изобразить в рисунках-образах понятие «добро» и «зло». На протяжении урока учащиеся старались разобраться, что такое добро и зло, что скрывается за этими морально-этическими категориями, с помощью которых мы выносим оценку нравственному поведению других людей и своему собственному. Ребята выстроили прямую, где с одной стороны добро, а с другой - зло. Но однозначного ответа на вопрос, доб-

рые или нет люди, с которыми повстречалась Кусака на даче нет, потому что в людях живет и добро, и зло.

Домашним заданием стало предложение написать сочинение-рассуждение. Вспомнили композицию сочинения-рассуждения(выдвигается тезис, приводятся доказательства, подводятся итог размышлению).

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей. В большей степени, чем обычные, они способствуют развитию речи, формированию умения сравнивать, обобщать, делать выводы.

Список литературы:

1. Афанасьева Н.А. Технология интегрированных уроков. [Электронный ресурс] // [2012]. – URL: <http://school634.com/tehnologiya-integrirovannyh-urokov>.
2. Веременикова И.П. Интеграция как современная технология обучения на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] // [2010]. – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-305541.html> (дата обращения 09.12.2014).
3. Микушева Т.А. Технология интегрированного обучения как средство формирования культурологической компетенции обучающихся [Электронный ресурс] // [2011]. – URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения 09.12.2014).
4. Мишурина Н.Н. Интеграция на уроках литературы. [Электронный ресурс] // [2011]. – URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения 09.12.2014).
5. Шамаева Н.Н. Методика проведения интегрированных уроков литературы [Электронный ресурс] // [2010]. – URL: <http://yandex.ru> (дата обращения 09.12.2014).

Тематическая экскурсионная программа для школьников 5 класса

Пономарева Анна Евгеньевна, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Школа № 2101 «Филевский образовательный центр», г. Москва, shkola71@mail.ru.

Как-то в разговоре с директором одной из московских школ я спросила: «Какую проблему школы Вы обозначили бы как самую главную?» И тогда директор, заслуженный учитель, педагог с огромным опытом работы ответила мне: «Дети не нужны своим родителям». Это было двадцать лет назад.

В 2011 году я пришла работать на замену в четвертый класс, зная, что в следующем году буду их классным руководителем. Класс был большим и довольно сильным, с хорошим потенциалом. Нельзя сказать, что дети были обделены вниманием родителей, но при первом знакомстве оказалось, что ребята мало ходят куда-либо кроме школы и двух-трех школьных кружков. Даже в театре посчастливилось побывать единицам. Не нужны? Да нет, вроде нужны. Так в чем же дело? Родители устают на работе, им некогда, им самим это не интересно, это требует усилий, и они полностью переложили обязанность развивать своего ребенка в культурном, музыкальном, эстетическом плане на школу. Школа же из последних сил старается выполнять эту обязанность.

Мои четвероклассники с нетерпением ждали перехода в среднюю школу, ждали, когда же они наконец станут пятиклассниками, и жизнь станет у них интересной. Тогда я принялась за составление экскурсионной программы по школьному курсу, которая бы решала сразу две задачи: познакомить детей с лучшими музеями и театрами Москвы и оправдать их ожидания интересной жизни в средней школе.

Что такое для маленького человека учебник? Это прежде всего разбитый на параграфы текст, который он должен прочитать, выучить и пересказать. Материал останется просто сухой информацией, если ребенок не сможет представить себе то, о чем он читает. А чтобы представлять себе то, о чем читаешь, нужно иметь воображение.

Когда я со своими родными детьми читала учебник по истории древнего мира, мы не делали конспектов — мы рисовали иллюстрации, материал для которых брали из походов по музеям.

Но откуда взяться воображению, если с самого раннего детства среднестатистический ребенок тоннами «поглощает» готовые образы телевизионной и игровой компьютерной продукции, подчас не самые удачные, а иногда даже и просто опасные для психического развития. Хорошо, если талантливые иллюстрации сумеют пробудить воображение, но, к сожалению, не все учебники снабжены таковыми. А теперь представьте, что происходит с маленьким человеком, если сегодня он прочитал в своем учебнике про раскопки Генриха Шлимана, а завтра в Пушкинском музее видит золотые украшения из «клада Приама». Или читает про динозавров, а потом попадает в Палеонтологический музей и видит своими глазами скелеты древних ящеров, поражающих своими размерами. Все, что написано в простом школьном учебнике, в музее оживает, как по мановению волшебной палочки. А уж когда удастся тайком дотронуться до метеорита в минералогическом музее, это оказывается верхом блаженства, ещё оказывается... И этот момент нельзя упустить.

За основу своей экскурсионной программы для 5 класса я взяла программы по трем основным направлениям: истории, литературе и окружающему миру. Просмотрев поурочное планирование по каждому из этих предметов, я определила как можно точнее сроки экскурсий. Имея уже в мае месяце довольно подробный план, я рассчитывала заказывать экскурсии заранее на нужные мне даты.

Благодаря такому своевременному планированию мне, действительно, удалось заказать экскурсии, что оказалось не таким уж простым делом. В каждом музее существует свой график заказа экскурсий. Например, в музее Васнецова заявки принимаются в сентябре на весь год, и если этого не знать заранее, то, возможно, придется ждать следующего сентября.

Программа получилась интересной и насыщенной. Литература, история, природоведение оживали в музейных залах. И как оказалось, не только эту задачу нам удалось решить. Дети учились слушать, разглядывать, размышлять, задавать вопросы. В ближайший учебный день после экскурсии было, как правило, подведение итогов, обсуждение и небольшая письменная работа «Что ты запомнил? Что тебе понравилось в музее?» Это самая простая форма работы. Интересно также было устраивать викторину с вопросами по экспонатам, конкурс рисунков, конкурс загадок, презентацию-«угадайку».

Немаловажную роль такие музейные походы играют и для обучения ребенка поведению в общественных местах: на улицах города, в транспорте, в самом музее и театре, в гардеробе или буфете. Перед первыми нашими экскурсиями я обязательно проводила небольшой классный час, на котором мы обсуждали эти правила поведения. Это и необходимый навык для жизни человека в обществе и элементарная забота о собственной безопасности.

И это не все. В таких походах-экскурсиях дети приобретают бесценный навык межличностного общения вне школы. Это несомненно важно и для самих детей и для формирования классного коллектива.

Управление качеством географического образования на основе компетентного подхода к обучению

Прыгунова Елена Аркадьевна, учитель географии ГБОУ Школа с углубленным изучением иностранных языков №1387 г. Москвы, e.prygunova@school1387.ru

Управление качеством образования Т.И. Шамова, П.И. Третьяков определяют как целенаправленный образовательный процесс взаимодействия управляющей и управляемой подсистем по достижению составляющих «качество образования»: качество

запрограммированного результата (норм и стандартов), качество образовательного процесса, качество условий, целей, норм. В связи с модернизацией современной школы, введением федеральных образовательных стандартов требуется появление нового качества образования, которое не исчерпывает себя объемом определенных знаний, а включает в себя освоение личностью универсальных способов деятельности (ключевых компетенций) и предметных компетенций сообразно сложившейся ситуации на основе полученных знаний. Повышение качества образования возможно благодаря использованию системно – деятельностного и компетентностно-ориентированного подходов в обучении.

Компетентность выражается в готовности субъекта эффективно реализовывать внутренние (например, знания, умения, ценности) и внешние (например, людей, информацию, предметы) ресурсы для достижения конкретной цели. Выстраивание профессиональной и личной компетенции обучающихся осуществляется на основе сформированных у них ключевых компетенций: информационной, технологической, коммуникативной, социальной, проектной, и рефлексивной и т.д. Компетентность – непосредственный результат образования, выражающийся в овладении определенным набором способов деятельности, который социально востребован, является предметом запроса работодателей и государства.

Компетентностно-ориентированный подход – целенаправленное, систематическое и последовательное образовательное воздействие на все стороны личности ученика. Механизм реализации управления качеством образования строится на основе программно-целевого подхода и мониторинга.

Информационная компетентность: способность и готовность осуществлять информационный поиск и извлекать географическую информацию из различных источников на любых носителях, делать аргументированные выводы на ее основе; используя информацию для планирования и осуществления своей деятельности. Формирование информационной компетентности осуществляется через приемы работы с различными источниками информации. Учащиеся учатся анализировать, систематизировать, критически оценивать информацию, представлять ее в различных формах.

В процессе преподавания географии нами используются разнообразные источники информации: карты, рисунки, статистический материал, дополнительная литература, Интернет-ресурсы. Необходимо, чтобы вопросы и знания, предъявляемые учащимся, были разного уровня сложности.

Например, в работе с картой «Металлургия» (9 класс), предлагаются задания: определите центры черной металлургии Урала; объясните факторы размещения ведущих предприятий; оцените экологические последствия деятельности предприятий черной металлургии России. Полученную информацию учащиеся представляют в виде планов ответа, тезисов, графиков, диаграмм, картограмм, логических схем (или денотантного графа); моделей и т.д. на бумажных и электронных носителях. Работая с программой Excel, учащиеся учатся чертить график суточного хода температур (6 кл.); составлять столбчатую диаграмму «Улов рыбы по рыбопромысловым бассейнам России» (8 кл.), составлять круговую диаграмму «Отрасли промышленности Центральной России» (9 кл.).

В ходе урочной и внеурочной деятельности учащиеся учатся создавать презентации при помощи программы PowerPoint. Большое внимание уделяется использованию информационно-коммуникационных технологий в преподавании географии по УМК «Сферы: География». Умение находить в разных источниках и анализировать информацию, необходимую для изучения географических объектов, процессов и явлений, знание этой информации, относится к предметной компетенции.

Технологическая компетентность: способность и готовность к пониманию инструкций, технологий, алгоритма действий, к четкому их соблюдению. При выполнении практических заданий используются планы описаний и характеристик различных географических объектов, четкое следование инструкций. Работа по алгоритму позволяет усвоить деятельностный подход к обучению географии. В 10 классе изучение темы «Мировое хозяйство» провожу с использованием модульной технологии. Она позволяет развивать информационную, рефлексивную компетентности. А также играет большую роль в развитии самостоятельности учащихся. Диагностика в целях оценки уровня сформированности информационной и технологической компетентности производится на основе практических работ, например «Отраслевая структура производства промышленной продукции экономических районов России» (9 кл.). Цель этой работы – обобщить знания об особенностях отраслевой структуры промышленного производства экономических районов России; закрепить знания терминов «отрасли специализации», «структура» современного хозяйства экономических районов России; показать различные способы преобразования информации (план, тезисы, диаграмма, таблица, модель). В качестве необходимой информации нужны статистические данные «Доля районов России в производстве продукции отраслей промышленности (в %)».

В ходе работы каждый ученик характеризует разные районы, по которым нужно выполнить письменные задания разного уровня сложности. Например, на основе приведенных статистических данных, постройте столбчатые диаграммы ... района, отражающие долю ведущих отраслей промышленности; составьте план ответа на вопрос, как определить какие отрасли района являются отраслями специализации; составьте логическую схему «Отрасли специализации района»; работая с соответствующей картой атласа, составьте таблицу «География размещения одной из отраслей специализации ... района»; составьте тезисный ответ «Почему у ... района имеются такие отрасли специализации?»; используя статистические данные и карты атласа, постройте модель производственных связей отраслей промышленности ... района, отражающую причины возникновения и развития отраслей специализации. Для этого с помощью условных знаков укажите факторы, влияющие на формирование данных отраслей (географическое положение, исторические, экономические предпосылки, природные и трудовые ресурсы и т.д.); покажите стрелками влияние различных факторов на формирование отдельных отраслей; стрелками другого цвета покажите возникающие межотраслевые связи с другими отраслями; условными знаками обозначьте вывозимые и ввозимые товары; выделите отрасли специализации района; сделайте вывод об индустриальном развитии района. Анализируя выполнение заданий, определяем сформированность компетентностей: информационной – 1-6 задание; технологической – 6 задание.

Коммуникативная компетентность: способность и готовность получить географическую информацию; представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.п) других людей. Большие возможности для этого содержит страноведческий материал 7 и 10 классов. Например, обучающимся предлагается провести дискуссию по проблемам «Ветер – друг или враг?» (6 кл.) «Природа – храм или мастерская» (8 кл.), «Россия – развитая или развивающаяся страна современного мира» (9 кл.). Знания критериев определения уровня развития страны – предметная компетентность. Диагностика коммуникативной компетентности проводится через наблюдение за монологической и диалогической речью учащихся, а также оценку грамотного ведения дискуссии, выводов, их аргументацию.

Социальная компетентность: способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп; продуктивно взаимодействовать с членами команды, решающей обучающую задачу; реализовывать собственные права и выполнять особенности гражданина.

Способы деятельности учащихся, используемые на уроках географии могут быть различными. Например, можно предложить их построить в форме дидактической игры.

1. Вы работаете метеорологом. Составьте комментарии к прогнозу погоды по синоптической карте для информации по Центральному телевидению.

2. Вы геолог, работающий на территории ЯНАО, объясните влияние климата на жизнь, традиции, хозяйственную деятельность местных жителей.

Диагностику оценки уровня сформированности социальной компетентности осуществляю через анализ умения проводить социологический опрос, составлять вопросы; вести интервью, анализировать полученную информацию поиска, проведенных исследований применительно к сферам деятельности человека. Применять полученные теоретические знания непосредственно на практике.

Проектная компетентность: способность и готовность анализировать ситуацию; выделять проблемы, выдвигать идеи, способствующие их решению; ставить цели и соотносить их с устремлениями других людей; программировать и планировать свою деятельность; оценивать результаты своей деятельности. Например, в ходе урочной деятельности учащиеся работают над проектами: «Рациональное или нерациональное использование природных ресурсов в России». Знание классификации, видов природных ресурсов относится к предметной компетенции. Диагностика уровня сформированности учебно-исследовательской, проектной деятельности проводится на основе оценки результата и характера проделанной работы.

Рефлексивная компетентность: способность и готовность организовывать свою деятельность в соответствии с позициями: что я делаю? зачем я это делаю? как я это делаю? какой получу результат?

При формировании рефлексивной компетентности нами используется познавательная рефлексия, учитывающая уровни познания. После выполнения задания учащиеся проводят самопроверку и самоконтроль, сравнивая ответы с эталонами, подготовленными учителем, определяют систему знаний для коррекции, в том числе в домашней работе. Оценка уровня географической подготовки учащихся проводится по следующим показателям: 1) уровень обучаемости на начало учебного года; 2) познавательная рефлексия в конце урока; 3) уровень обученности в конце изучения темы; 4) уровень сформированности системы качеств знаний (задания на прочность, действенность, системность) в конце изучения раздела (курса) географии.

Таким образом, компетентностный подход к обучению географии позволяет обеспечить качество географического образования.

Реализация принципов управления психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса как инструмент активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся

Рыбина Галина Львовна, педагог-психолог ГБОУ Школа №1279 Школьное отделение №2, г.Москва, e-mail: Lvovna2008@rambler.ru

Юрченко Надежда Александровна, социальный педагог, преподаватель математики ГБОУ Школа №1279 Школьное отделение №2, г.Москва, e-mail: Nadezhdamsk@mail.ru

Приоритетным направлением ФГОС ОО является реализация развивающего потенциала общего среднего образования. Разработка концепции развития универсальных учебных действий, как собственно психологической компоненты образования, требую-

ет от современного педагога развития новых профессиональных составляющих педагогической деятельности.

Изменение парадигмы педагогического образования превращает его в образование «психолого-педагогическое», что позволит современному педагогу осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности процесс, ориентированный на личностное развитие учащихся с учетом их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и творческого потенциала и потребует от педагога использования психологических знаний, умений и навыков.

Новый стандарт выделяет в качестве основных образовательных результатов формирование у учащихся предметных, метапредметных и личностных компетенций. Необходимость измерения метапредметных и личностных компетенций обучающихся потребует от педагогов создания новых технологий формирования и новой системы диагностики, измерения и оценки образовательных результатов указанных компетенций обучающихся. Данные разработки должны стать основным предметом деятельности всего педагогического коллектива в целом. Следовательно, управление научно-методической деятельностью в образовательном учреждении предполагает разработку соответствующего инструментария педагогической работы, позволяющего определять соответствие образовательных результатов новым ФГОС ОО.

Важное место в системе управления образовательным процессом должны занимать: психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, непосредственно связанные с валеологической и психолого-педагогической компетентностью современного педагога. Введение нового стандарта общего образования качественно изменяет составляющую практического приложения психологических знаний в планировании и организации собственно педагогической деятельности, что делает ее измеримой психологическими критериями. Работа психолога, таким образом, становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом и результаты этой работы являются достоянием всего педагогического коллектива.

Целью психологического сопровождения в образовательном учреждении становится не только создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения, но, в первую очередь, создание психологических условий для осознанного творческого развития деятельности современного педагога как основы управления познавательной активностью учащихся. В ходе научно-методического управления психологической составляющей образовательного процесса, следовательно, должны быть: сформированы необходимые компетенции у педагогов (управленческую; коммуникативную; психолого-педагогическую; предметно-методологическую и валеологическую); оказана поддержка участникам образовательного процесса в адаптации к требованиям новых стандартов общего среднего образования; у всех участников образовательного процесса сформировано стремление и способность к саморазвитию, созданы психологические условия, способствующие их личностной самореализации.

Для этого должны быть решены определенные задачи: акмеологическое содействие развитию всех субъектов образовательного процесса; психологическое просвещение всех субъектов образовательного процесса о сущности новых ФГОС и их влиянии на изменение образовательной парадигмы учебного процесса; психологическое сопровождение образовательного процесса на этапе введения новых ФГОС, а также психологическое сопровождение всех субъектов образовательного процесса; разработка надежных критериев и методик измерения метапредметных и личностных компетенций обучающихся для педагогов; помощь в измерении достигнутых образовательных результатов надежными и валидными методами психологической диагностики на уровне ОУ и всех субъектов образовательного процесса; психолого-педагогический

анализ полученных результатов, их корректировка и разработка дальнейших программ развития; психологическое консультирование педагогов по вопросам соответствия образовательных программ, методик и технологий требованиям ФГОС ОО.

Таким образом, эффективность образовательного процесса во многом будет определяться данными психолого-педагогической диагностики о возможностях психического развития каждого ребенка и результатами анализа педагогической деятельности. Только располагая сведениями о психологических и интеллектуальных особенностях учащихся и опираясь на данные о динамике изменений в развитии учащихся, педагоги будут управлять качеством образовательного процесса через развитие познавательной активности учащихся.

Т.И. Шамова рассматривает познавательную активность как качество личности, проявляющееся в отношении к содержанию и процессу деятельности, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами их получения, в мобилизации волевых усилий в достижении цели обучения [8]. Следовательно, потребность в получении знаний как элемент ценностной системы личности, высокий познавательный интерес, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, умение добывать знания, воля, стремление к поставленной цели, – вот характеристики личности, которые педагогам необходимо сформировать у учащихся. И это нужно осмыслить. Педагог теперь не «учит», а именно «сопровождает» ребенка в его развитии, тем самым обеспечивая возможности, в том числе и его интеллектуального развития.

По мнению Битяновой М.Р., сопровождение представляет собой «целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для дальнейшего успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в школьной среде» [1]. Однако, задачи психолого-педагогического сопровождения на разных ступенях обучения различны.

Педагогам начальной школы (помимо усвоения учащимися конкретных ЗУНов) необходимо обеспечить следующие результаты: обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и «умения учиться», развитие творческих способностей, развитие коммуникативных навыков.

Педагогам основной школы – необходимо: обеспечить адаптацию к новым условиям обучения; развить навыки планирования, организации и рефлексии собственной деятельности; обеспечить поддержку в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития; помочь в решении проблем социализации, формировании коммуникативных навыков; значимой становится проблема психолого-педагогического сопровождения ребенка в процессах интеграции в социум и образовательную среду.

Таким образом, перед современным педагогом также стоит задача формирования еще и коммуникативной культуры учащегося, его ценностной системы и жизненных навыков.

По определению М.Р. Битяновой [1], сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном – на личности ребенка. Поэтому главная цель психолого-педагогического сопровождения – создание таких социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни: своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира. А цель психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности – формирование воспитательно-образовательной среды, способствующей успешному развитию и учению ребенка.

Педагог может помочь школьнику встать в ответственную, субъектную позицию по отношению к себе и окружающему миру при условии, что он сам является субъектом своей жизнедеятельности и владеет необходимым арсеналом педагогических компетентностей. Быть в ответственной позиции – значит иметь личностно-значимые цели и владеть технологиями достижения своих целей. Педагог должен дать в руки ребенку ключи к психологическим тайнам его личности: знаниям об особенностях его характера, умению общаться, способам управления своей деятельностью, активностью, поведением, учением. Научить его умению делать ценностный, мотивационный выбор, ставить перед собой цель, планировать пути ее достижения и достигать желаемого результата, опираясь при этом на свои сильные стороны

Главные направления сопровождающих психолого-педагогических технологий могут быть следующими:

- «психологическое» обучение, переориентированное с формирования навыков на формирование позиции познающего субъекта. По содержанию эти методики должны быть направлены на познание школьником себя, своих особенностей, проявляющихся в деятельности и общении, на приобретение навыков рефлексии;

- игровые технологии, которые позволяют детям смоделировать некоторые жизненные ситуации, помогают получить опыт самостоятельного принятия решения и увидеть последствия своих действий;

- деловые игры, направленные на проектирование будущей деятельности, помогающие школьникам «присвоить» ситуацию, сделать ее личностно значимой и научиться строить алгоритмы реализации присвоенной цели.

Сегодня совместно с сотрудниками кафедры управления образовательными системами МПГУ нами разрабатываются новые подходы к построению образовательной среды. Суть этой работы – насыщение потребности педагогов в психологических, управленческих и валеологических знаниях, выявление у педагогов с помощью анкетирования трудностей в ведении урока, определение пробелов в умении использовать современные образовательные технологии и методики работы, разработка нового инструментария. Это помогает нам выявить спектр вопросов, которые определяют направления дальнейшей методической работы образовательного учреждения и могут педагогическому коллективу сохранить свой высокий уровень педагогического мастерства при переходе к новым стандартам среднего общего образования.

1. Битянова М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. – М: Сентябрь, 1998.

2. Калягин В. А., Матасов Ю. Т., Овчинникова Т. С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб: КАРО, 2005.

3. Круглова Н.Ф. Экспресс-диагностика и коррекция регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности подростков. М.: Психологический институт РАО, Экспсихологический центр развития образовательных и социальных систем, 2000.

4. Кузнецова И.В., Ахутина Т.В., Битянова М.Р., Пахомова А.П., Полонская Н.Н. и др. Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе. Кн. 1. — М.: НМЦ «ДАР» им. Л.С. Выготского, 1997.

5. Максимова В. Н. Введение в акмеологию школьного образования. – СПб: ЛОИРО, 2002.

6. Педагогика/ Под ред. В.А. Сластенина. - М.: "Академия", 2002. - 576 с.

7. Харламов И.Ф. Педагогика. -М.: Юристъ, 1997. - 512 с.

8. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. -209 с

9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.

Метапредметность и интегративность работы школы на основе профориентации

Боброва Елена Николаевна, директор, e-mail: info@g1590.ru

Кречетова Валентина Валентиновна, заместитель директора по учебной работе, ГБОУ гимназия №1590 имени Героя Советского Союза В.В. Колесника, г.Москва, e-mail: krech@g1590.ru;

Теремов Александр Валентинович, д.п.н., профессор кафедры естественнонаучного образования и коммуникативных технологий Института биологии и химии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», kafedmet@yandex.ru

В рамках реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», а также работы по новым ФГОС, создается отечественная система образования, от которой зависит будущее нашей страны и создание вокруг школы пространства деятельностного взаимодействия с этим будущим. Важным условием становления этой системы является реорганизация образовательного пространства, как внутри самой школы, так и образовательного пространства вокруг нее на основе складывающейся детско-взрослой общности – учителей, обучающихся и их родителей. И это не случайно. Сегодня основная проблема заключается в том, что обучающиеся затрудняются ориентироваться в социуме и не могут освоить обрушивающуюся на них лавину самой разнообразной информации, которую они подчас неправильно отождествляют со знаниями. Если мы хотим сделать образование для них успешным и личностно значимым, то в нем должен присутствовать деятельностный подход, т.е. главное, чтобы школа учила обучающихся мыслить и – на основе мышления – эффективно действовать. Поэтому в качестве содержания образования в современных реалиях предполагается внедрить деятельностные способы работы со знанием (исследование, проектирование, конструирование, управление и др.), в которых должны осуществляться личностное самоопределение и формирование необходимых компетентностей.

В деятельности современной школы важна ориентация не столько на объем знаний, сообщаемых обучающимся, сколько на качество знаний, на рост личного интереса к знаниям, на капитализацию получаемых знаний в учебных и исследовательских проектах. В этом плане важнейшей задачей является обновление содержания образования, а одной из наметившихся тенденций – переход от предметности к метапредметности и интегративности, которые заявлены как приоритетные направления в нормативных документах об образовании.

В гимназии №1590 имени Героя Советского Союза В.В.Колесника САО г.Москвы уже несколько лет работает научно-образовательная площадка МПГУ «Интеграция содержания общего образования как способ достижения обучающимися метапредметных результатов освоения основной образовательной программы». В ее составе учителя-предметники, администрация школы решает задачу внедрения требований ФГОС к достижению обучающимися метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. Площадка создана для отбора содержания интегрированного знания и его апробации на педагогическую результативность в различных организационных формах учебной и воспитательной работы. В качестве факторов, обеспечивающих метапредметность и интегративность, выступают компоненты содержания предметного образования, способные включаться в другое содержание, сливаться и объединяться в системы более высокого порядка, не теряющими при этом своей предметности. Работа площадки организована на основе концептуальных идей, выработанных теорией метапредметной интеграции содержания образования, а также учебно-методических материалов, представленных в виде организационно-содержательных модулей, на основе которых разрабатываются различные формы

классно-урочной, внеурочной и внеклассной работы по учебным предметам.

Одним из направлений ближайшей работы нашей школы по достижению метапредметности и интегративности является профориентационная тематика. Она требует разработки организационных форм деятельности, наиболее соответствующих задачам ознакомления обучающихся с различными профессиями, требующими привлечения знаний из естественных, гуманитарных, технических наук, производства и других областей. Перспектива такой работы продиктована важностью проектирования образовательного пространства школы на основе лично значимых процессов, связанных с интересами, потребностями и склонностями обучающихся, их профессиональными намерениями и возможностями, предоставляемыми образовательными организациями округа, города.

Организационной формой такой работы является создание комплексов учебных лабораторий по профессиям, в которых будут представлены предметное и метапредметное содержание образовательной деятельности, оказывающие прямое и косвенное воздействие на формирование профессионального намерения обучающихся. Так, содержание информационных блоков профессиональной ориентации прямого воздействия включает: 1) сведения об истории открытий и фактах биографии выдающихся представителей профессии; 2) информацию о современных достижениях в данной профессиональной области; 3) информацию о практическом использовании профессиональных знаний; 4) сведения о содержании и особенностях профессии. К информационному блоку, оказывающему косвенное воздействие на профессиональное намерение обучающихся, относят следующие компоненты содержания образования: 1) сведения о средствах, орудиях труда, рабочих местах; 2) сведения о системе подготовки профессиональных кадров в округе, городе; 3) сведения о перспективах развития профессии; 4) сведения о необходимых личностных качествах для данной профессии.

Создание комплексов учебных лабораторий по профессиям требует определения круга задач, стоящих перед учителями-предметниками, администрацией и научным руководителем площадки, направленных на реализацию этого проекта. Многопрофильность нашей школы диктует необходимость проектирования образовательного пространства внутри «веера» профессий разного типа: а) «человек-человек»: профессии, связанные с медицинским и социальным обслуживанием (врач, медсестра, фельдшер, социальный работник), обучением и воспитанием (учитель школы, воспитатель детского сада, преподаватель ВУЗа, тренер, психолог, педагог дополнительного образования), бытовым обслуживанием (продавец, проводник, повар, официант, менеджер по продажам, маркетолог, парикмахер, косметолог, массажист), правовой и иной защитой (юрист, адвокат, следователь, полицейский, военный); б) «техник-техника»: профессии, связанные с созданием, монтажом, сборкой и наладкой технических устройств (каменщик, монтажник, сварщик, инженер-конструктор), эксплуатацией технических средств (водитель, токарь, швея), ремонтом техники (слесарь-ремонтник, механик, электромонтер по ремонту оборудования); в) «человек-знаковая система»: профессии, связанным с текстами (переводчик, библиотечар, корректор, верстальщик, печатник), цифрами, формулами и таблицами (программист, экономист, бухгалтер, кассир, товаровед), чертежами, картами, схемами (чертежник), со звуковыми сигналами (телефонист, звукооператор); г) «человек-художественный образ»: профессии, связанные с созданием, проектированием, моделированием художественных произведений (художник, журналист, модельер, композитор, архитектор, режиссер театра и кино, кинооператор), с воспроизведением, изготовлением различных произведений искусства (актер, закройщик, реставратор, музыкант, цветовод-декоратор, ландшафтный дизайнер); д) «человек-природа»: профессии, связанные с изучением живой и неживой природы (микробиолог, агрохимик, эколог, геолог, фи-

зик-теоретик, химик-аналитик, биохимик, молекулярный биолог, генный инженер), уходом за растениями и животными (лесовод, овощевод, садовник, техник-озеленитель, фермер, зоотехник), профилактикой и лечением заболеваний растений и животных (ветеринарный фельдшер, ветеринар, фитопатолог).

Комплекс учебных лабораторий по профессиям выстраивается на основе отбора содержания информационных блоков профессиональной ориентации обучающихся, определение необходимого оборудования и материалов, создания обучающимися под руководством учителей конкретного продукта своей деятельности. Например, для ознакомления обучающимися с перспективными профессиями инженера-бионика и инженера-биотехнолога необходимо подобрать информацию о природных конструкциях – прототипах инженерных сооружений, основных направлениях биотехнологии, инженерной энзимологии, клеточной и генной инженерии, перспективах развития бионики и биотехнологии. В качестве оборудования и материалов требуется использовать лабораторное оснащение, приборы, схемы биотехнологических производств, биологические объекты и др. Как продукт деятельности обучающиеся должны создать в результате работы в данной лаборатории модели биоконструкций, выполненных на основе ИКТ-технологий; кисломолочные продукты – результат деятельности агентов биотехнологии и др.

Другие востребованные профессии – цветовод-декоратор, садовник, ландшафтный дизайнер – включают информацию об истории садово-паркового искусства, направлениях и стилях ландшафтного дизайна, искусстве составления букета и личностных качествах цветовода-декоратора. Для оснащения этой лаборатории требуются фотографии, схемы парков, клумб, зимних садов, фотоаппараты, видеокамеры, фломастеры, карандаши, растения для озеленения интерьеров и другие средства дизайна и ухода за растениями. Как продукт деятельности обучающиеся под руководством учителей биологии, химии и физики создают дизайн-проект озеленения рекреаций школы, композиции из цветов и природных материалов разного назначения, проектируют техническое оснащение зимнего сада – электрическое оборудование, систему полива и т.п.

Таким образом, профориентационная тематика в работе нашей научно-образовательной площадки позволяет интегрировать разные области предметных знаний, реализовать задачи достижения обучающимися метапредметных результатов в образовательной деятельности: информационных, коммуникативных, регулятивных; осуществлять более ранний «вход» в конкретную профессию, обеспечить ее психологически выверенный выбор, наиболее адекватный природным задаткам и интересам обучающихся, их реальным возможностям и способностям. Деятельностный подход к работе со знаниями на основе «осваиваемых» в комплексе учебных лабораторий профессий, придает образованию личностную направленность, позволит выработать общие ориентиры для учебной и воспитательной работы как отдельных учителей-предметников – участников научно-образовательной площадки, так и всего педагогического коллектива.

Интегративное пространство современной школы: опыт реализации

Фомичев А.В., учитель истории и обществознания, ГБОУ гимназии № 1583

Среди немногих вопросов, от которых зависит решение разнообразных проблем сегодняшней школы, едва ли не самым главным является построение содержания образовательного процесса. Т.И. Шамова

Вопросам развития и модернизации сферы общего образования сегодня уделяется особенное внимание. Это нашло свое отражение в ряде программных правительственных документов и инициатив последних лет: национальном проекте «Образование», Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»,

Федеральных государственных образовательных стандартов II поколения, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Посланиях Президента РФ. «Нам нужны школы... которые воспитывают личность, граждан страны - впитавших ее ценности, историю и традиции, людей с широким кругозором, обладающих высокой внутренней культурой, способных творчески и самостоятельно мыслить. Нужно вернуть школе безусловную ценность. Это значит обновить содержание образования, сохранив при этом, разумеется, наши традиции и преимущества» - отмечалось В.В. Путиным в Послании Федеральному Собранию 12 декабря 2013 года

Положения данных документов направлены на развитие и совершенствование отечественной образовательной системы. Суммируя высказанное и реализованное в области образования можно выделить следующие основные направления совершенствования отечественной школы: Возможность раскрыть способности каждого ученика, подготовиться к жизни. Обновленное содержание образования. Новое поколение образовательных стандартов. Разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности. Сохранение, качественное улучшение и пополнение кадрового состава преподавателей. Изменение облика школы, как по форме, так и по содержанию: школа должна стать центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом. Решение всего спектра вопросов, касающихся здоровья школьников.

Обозначенные направления, по сути, очерчивают выстраивающийся образ современной школы. Неслучайно проблема совершенствования содержания образования стоит на первом месте в ряду выдвинутых направлений. Действительно, проблема содержания образования – ключевая проблема модернизации российского образования в которой сходятся разные аспекты организации образовательного процесса. Решение данной проблемы лежит в плоскости совершенствования и творческого освоения личностно-ориентированных образовательных технологий, развития активных форм обучения и введения деятельностного содержания образования. Критерияльной основой, позволяющей судить о степени и качестве обновления содержания образования, является системный подход к проблеме. А в основе любой системы должны лежать определенные концептуальные положения. На наш взгляд, одной из таких концептуальных основ, позволяющей эффективно решать проблемы совершенствования обновления содержания образования, являются интегративные и метапредметные принципы, позволяющие определять единицы предметного материала, подлежащего освоению, на основе которых осуществляется структуризация и реструктуризация содержания образования.

Интеграционный подход – один из ключевых подходов к решению проблемы обновления образования. Это вызвано необходимостью дать представление о природе и обществе как о едином целом, характеризующимся общими процессами и управляемом общими законами. Интеграция в образовании наблюдается уже не только в предметности и содержательности, но и в деятельностном, социальном и культурном аспектах. Целью интегративного подхода является формирование у учащихся целостного мировосприятия и миропонимания, что способствует гармоничному развитию личности школьника, обладающей интегральными качествами – целостным мышлением, мировосприятием и миропониманием. Таким образом, метапредметная интеграция содержания общего среднего образования выступает как условие целостности современной образовательной среды.

Педагогическим коллективом нашей гимназии ведется большая и интересная работа по осуществлению отбора содержания учебных предметов для разработки педагоги-

ческой технологии интеграции содержания образования в рамках работы Федеральной инновационной площадки «Интеграция содержания общего образования как способ достижения обучающимися метапредметных результатов освоения основной образовательной программы» под руководством д.п.н., профессора А.В. Термова. Организационно такой отбор содержания оформляется в виде проектирования комплексов форм обучения: интегративных уроков, интегративных учебных дней, интегративных недель, элективных курсов на интегративной основе, базовых общеобразовательных интегративных курсов. Интегративный подход в обновлении содержания образования уже успешно применяется в гимназии. На базе нашего образовательного учреждения создана творческая мастерская по проблемам интегративного обучения, в поле деятельности которой входит как творческое развитие интегративных технологий, так и инновационная деятельность.

Одной из определяющих задач для педагогов нашей гимназии является задача отбора содержания естественнонаучных и гуманитарных учебных предметов для разработки педагогической технологии интеграции содержания образования. Главную роль здесь играют **интегративные уроки**. В интегративных уроках реализуются разные типы интеграции, например, «бинарный» тип, реализующий межпредметные связи двух дисциплин, или интеграция на базе проблемного подхода. Примером первого типа интеграции служат «бинарные уроки»: «Домашние животные» - 5 класс (биология, история), «Культурные растения» - 5 класс (биология, география). Примеров второго типа - «Зеркало организма: кровь во взаимосвязи историко-культурологического, биологического и химического аспектах» - 9 класс (биология, история, обществознание, химия), «Титаны Возрождения» (история, литература, биология, химия, музыка).

Не менее эффективной и, как оказалось, результативной формой обучения на интегративной основе явилась такая форма как **интегративный учебный день**. Интегративный учебный день включает в себя разные циклы учебных дисциплин, объединенных общей проблемой и, как правило, проводится в одной параллели (например, в 9 классе) на протяжении всего учебного дня. Однако нам показалось интересным не ограничиваться только одной параллелью, а задействовать в проведении интегративного дня учащихся всей школы. Так на свет появился интегративный учебный день «Мир космоса», посвященный 75-летию со дня рождения Ю.А. Гагарина. Структурно день строился следующим образом: 1 урок (организационный): получение карт «межгалактического полета» и разбор маршрутов интеграционного дня; 2 урок: «На краю ойкумены» (тематические уроки, работа дискуссионного клуба, посвященные освоению космоса и перспективам его развития); 3 урок «Отроки во Вселенной» (проведение викторин, конкурсов, защита и презентация мини-проектов); 4 урок: работа общешкольного круглого стола «Человек. Земля. Вселенная» с участием учащихся, учителей, представителей высшей школы и аэрокосмического производства, родительской общественности. С 2010 года интеграционный учебный день стал ежегодно проводимым мероприятием, посвященным Дню космонавтики.

Разнообразным и многоплановым оказался перечень продуктов ученического проектирования: от объемных моделей и макетов в начальной школе до проблемных викторин, конкурсов, слайд-шоу (разумеется, разработанных самими ребятами) в средней школе и диспутов, научных исследований, видеофильмов для проведения уроков – в старшей. В результате выхода мероприятий интегративного учебного дня на общешкольный уровень реализуется задача субъектного взаимоотношения между учащимися и учителями, что, в свою очередь, способствует выстраиванию детско-взрослой общности.

Решение проблем встающих перед фундаментальными науками вряд ли возможно без новых форм организации научного сообщества и системы образования. Такой формой организации, на наш взгляд, выступает интеграция фундаментальной науки и развивающего образования посредством интеграционных дней, недель, интеграционных элективных и базовых курсов. Образовательным результатом интегративной формы организации является формирование у учащихся основ исследовательского, проектного и управленческого профессионализма, вооружение учащихся предметными знаниями, а так же знаниями, выходящими за рамки школьных курсов, обеспечение коммуникации между учеными, учителями и учащимися, выработка средств совместного освоения проблемных областей фундаментальной науки.

«Нужно уйти от усредненного подхода. К каждому ученику должен быть применен индивидуальный подход, минимизирующий риски для здоровья в процессе обучения. Тем более что к перегруженным программам обучения в обществе тоже много вопросов», – отмечалось Президентом в одном из Посланий Федеральному Собранию Российской Федерации. Однако тезис может остаться благим пожеланием, декларацией если не наполнить его конкретным содержанием. Индивидуализация образования во-многом реализуется через концепцию профильного обучения и здесь на наш взгляд профильная школа рука об руку должна идти с интегративным обучением. Их взаимосвязь очевидна, поскольку оба направления нацелены на решение фундаментальной проблемы модернизации отечественного образования – создании таких условий обучения, при которых учащиеся уже в школе могли бы раскрыть свои возможности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. В нашем образовательном учреждении построена модель внутри-школьной профилизации. Разработанная школой модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением и пердпрофильной подготовкой способствует выстраиванию индивидуальной траектории образования учащихся, уточнению сделанного школьниками выбора, его корректировке в соответствии с профессиональными интересами или намерениями учащихся в отношении продолжения образования. Таким образом, каждый учащийся школы посредством индивидуального учебного плана самостоятельно формирует свою траекторию обучения. В рамках предпрофильной подготовки на второй ступени образования предусмотрены элективные курсы. Учителями нашей школы активно разрабатывается содержание *элективных курсов и программ дополнительного образования на интегративной основе* для всех ступеней школьного образования: «Английский школьный кукольный театр «PUNCH»; «Химия космоса» – 8-9 классы; «Через сбережение к развитию: мировой опыт» – 9-11 классы.

В 2012 году педагогами нашего образовательного учреждения разработан и апробирован *интегративный элективный учебный предмет (курс) «Человек и космос: новое проблемное поле»*. Концепция курса – философская взаимосвязь Человека и Космоса – не является случайной. Мы полагаем, что содержание современной эпохи должно строиться вокруг идей о сущности жизни и человека, о связях между ними, их месте во Вселенной. Все накопленные человечеством знания, все исследовательские программы требуют радикальной переоценке того, насколько они способствуют или препятствуют сохранению и развитию жизни. Это возможно, когда круг знаний выстраивается на основе философских образов жизни, человека, общества. Поэтому философия человека и философия космоса рассматривается нами как единое целое. Целью курса является углубление и расширение межпредметных знаний учащихся, их систематизация и обобщение, формирование у них общеучебных умений, а также решения образовательных проблем, построенных на основе различных проявлений межнаучной интеграции.

Структурно курс состоит из 6-ти разделов, связанных между собой общей концепцией «человек и космос». Однако при необходимости каждый модуль может стать самостоятельным курсом (например, элективным), так как имеет собственную законченную структуру. Нам показалось это особенно важным. С одной стороны, курс может являться: а) поддерживающим для различных профилей, б) формирующим научную картину мира, научную и социальную компетентность, в) развивающим творческие способности учащихся. С другой стороны, благодаря «гибкой» структуре курса, учитель самостоятельно может работать с содержанием, дидактическими единицами, создавая сценарии уроков, программ и тем курсов, то есть использовать в своей повседневной педагогической практике технологии инструкционного дизайна.

В апреле 2014 г. в нашей гимназии прошла *Интегративная неделя* по теме «Первая мировая война. Люди, события, время». Мероприятия – интеграционные уроки, викторины, диспуты, круглые столы – были посвящены 100-летию юбилею I мировой войны. Основой концепции проводимых мероприятий стали роль и место России в эпохальном событии XX века, в том числе и социокультурное влияние войны на историю нашего Отечества. Таким образом, Интеграционная неделя логично вошла в мероприятия, проводимые школами Москвы в рамках Года культуры. Целью мероприятий являлось формирование базовых компетенций у обучающихся:

а) метапредметных (посредством заданий, выявляющие уровень общеучебных умений школьников: в частности, умения по работе с информацией для достижения поставленных задач; умения по структурированию информации, ее анализу, сравнению, обобщению);

б) коммуникативных (умение работать в команде, решать проблемы на базе диалога);

в) познавательных (прежде всего, выявление способности по решению личностно-значимых и социально-актуальных познавательных проблем на основе деятельностного подхода).

Результаты данной образовательной формы нам показались и интересными и эффективными. В этом году мы продолжим работу в рамках Интеграционной недели по теме «2015 год – Международный год света». Международный год света дает огромную возможность прикоснуться к проблеме потенциала решения проблем с помощью световых технологий. Фотоника позволяет найти эффективные решения вопросов во многих различных областях: энергетика, устойчивое развитие, изменение климата, здоровье, коммуникации, сельское хозяйство.

Подводя итог сказанному, хотелось подчеркнуть, что сегодня происходит радикальный пересмотр многих дидактических концепций, переосмысливается с новых позиций богатый инновационный опыт отечественной школы. Во всех звеньях школьного обучения идет поиск способов преодоления предметоцентризма. При этом магистральным направлением является интегративное обучение.

Дидактика межпредметных связей приобрела явные черты самостоятельной области знаний со своими специфическими особенностями. Основными ее аспектами являются: источники и движущие силы развития дидактики межпредметных связей; содержательные, деятельностные, психологические, организационные и методические основы межпредметных связей; перспективы и тенденции их дальнейшего развития.

При обновлении содержания образования проблема интеграции в образовании стоит на одном из первых мест, и в настоящее время она превратилась в одну из стержневых проблем общей дидактики, от решения которой существенно зависит качество и эффективность современного образования, а также выбор направлений его дальнейшего развития.

Реализация дидактической теории интеграции содержания общего образования предполагает переосмысление концепции деятельности образовательного процесса, определения смысловых доминант интегративных процессов в обучении, выделения в учебном материале естественнонаучных и гуманитарных общеобразовательных предметов и областей элементов-интеграторов, способных придать образовательному процессу целостность. Главную роль реализации интегративных тенденций в педагогической практике играет взаимосвязь ресурсов высшей и основной школы.

Реализация на практике принципов взаимодействия школа-ВУЗ дает возможность педагогам нашей школы, с одной стороны, применять в образовательной практике действительно научный интегративный, метапредметный подход, позволяющий проектировать новое содержание образования, а с другой - выйти на принципиально иной уровень работы – творческого осмысления подхода к проблемам обновления содержания образования, взаимодействия с учащимися на уровне субъектных отношений. Мы убеждены, что обновление содержания образования должно строиться на основе системного подхода, взаимодействия и консолидации всех заинтересованных сторон и, прежде всего, с высшей школой. Только на этой основе возможен эффект устойчивого развития и качественных сдвигов.

Интегративные технологии в образовательном процессе. Интегративный урок «Мир моды и война»

Фомичева А.Ю., учитель английского языка ГБОУ гимназии № 1583

Одну из главных ролей в реализации интегративных тенденций в образовательной практике играют интегративные уроки. Интегративным урокам присущи значительные педагогические возможности. Ученики получают возможность значительно расширить горизонты своего познания, творчески осмыслить события, явления, категории, изучаемой проблемы, овладеть приемами анализа, сравнения, выйти на мировоззренческий уровень обобщений. Разнообразны и методы постижения материала: поисковый, исследовательский, проектный. Большие возможности открываются и для учителей. Интегративный подход позволяет повысить уровень методической и педагогической компетенции педагогов, осмыслить материал с позиций метапредметности, применить нестандартные приемы.

В одной из своих работ Татьяна Ивановна Шамова спрашивала, что же необходимо изменить в образовательном процессе, чтобы содействовать развитию творческой личности? «Ответ на поставленный вопрос, - отвечала Татьяна Ивановна, - кроется в решении... проблемы *создания социокультурной среды*, открывающей возможности осуществления творчества». На наш взгляд интегративные технологии во многом способствуют созданию такой социокультурной среды.

Вашему вниманию мы представляем интегративное занятие « Мир моды и война», которое является частью мероприятий, проводимой нашей гимназией в рамках обще-школьной интегративной недели, посвященной 100-летию I Мировой войны «Первая мировая война: люди, события, время». Нам показалось интересным и познавательным показать атмосферу тех событий через призму проблемы «война и общество».

Тема: Мир моды и война. **Класс:** 8-9 класс. **Интеграция:** английский язык, история, обществознание, литература, МХК

Идея (концепция) урока: Мода – неотъемлемая часть жизни человека. Зачастую, в моде, как в капле воды, отражаются стремления, чаяния, надежды людей, их отношение к происходящим событиям. Первая мировая война привела к целому ряду изменений в жизни Европы и России, что дает основания говорить о том, что именно в

1914 году XIX век во всех отношениях уступил место новой эпохе. В ходе войны заметно менялись не только политическая карта мира, экономика, способы ведения войны и ее характер, но и повседневная жизнь людей, что нашло отражение, в том числе, и в изменении моды, прежде всего, женской. Вместо «легкомысленных» ярких нарядов предвоенной поры, в моду уверенно входил «военный стиль» - скупой, практичный и функциональный, как правило, с характерной для него неброской цветовой гаммой (оливковой, песочной, серой, темно-синей, зелено-коричневой). Модная дамская одежда стала обретать черты мужского костюма.

Цель занятия: Выявить влияние Первой мировой войны на моду, быт и образ жизни общества первой половины XX века.

Задачи:

1. узнать об основных тенденциях направления моды в довоенный, военный и послевоенный период;
2. сопоставить стили 1900- 1940-х годов в европейской моде и определить на них влияние Первой мировой войны;
3. получить информацию о выдающихся кутюрье тех лет и познакомиться с особенностями их стили;
4. обсудить особенности дизайна моды изучаемого периода и сравнить его с современными тенденциями в моде;
5. использовать полученные знания в изучении истории, литературы, МХК.

Ожидаемые результаты: давать определения и понимать сущность изученных понятий занятия; давать характеристику тенденций моды 1900-х, 1910-х и 1920-х годов; выявлять влияния войны на стили и дизайн моды, изучаемого периода; аргументировать (приводить аргументы и контраргументы) свою точку зрения на изучаемые вопросы проблемы; делать анализ источника, документов по теме «мода и война»; задавать вопросы разных типов по изучаемой проблеме.

Сценарий занятия

Часть	Основное содержание	Деятельность учащихся
Вводная часть: <i>мотивация и постановка проблемы</i>	<i>Вариант 1:</i> Look at the board! What is the theme of our lesson? (предлагается посмотреть на оформление доски и класса и сформулировать тему (проблему) занятия) <i>Вариант 2:</i> Let's see a video episode and try to guess the theme of our lesson.	Учащиеся формулируют тему (проблему) занятия и определяют ее актуальность.
Основная часть. <i>1. Довоенная мода: «Золотая эпоха» 1900-е</i>	Центром мира моды является Париж – здесь процветают кутюр, роскошные платья шьются неделями и только вручную, богато украшаются перьями, кружевом и вышивкой и демонстрируются на выставках, а затем отправляются в гардеробы своих состоятельных владелиц. В эту эпоху женская одежда все еще переживает влияние моды XIX века, подчиняясь четкому дресс-коду, изменять которому в высшем общест-	Посмотрев видеосюжет « You Tube fashion in the early 1900's» и используя материал Задания 1 , учащиеся характеризуют особенности моды начала XX века. Look at the pictures of the French fashion journal and answer the questions. 1. What terms can you use to characterize fashion of the early 20th century? 2. Describe women's and men's fashion in the early 1900s.

Часть	Основное содержание	Деятельность учащихся
	ве не принято.	
Основная часть. Мода Первой мировой войны	Войны всегда дают очень сильный толчок моде, поначалу, во время военных действий, упрощают ее, заставляя служить лишь одной цели – удобству. Первая мировая война , затронувшая несколько государств, то есть так или иначе сильно отразившаяся на мире в целом, дала сильный качественный толчок развитию моды. Действительно, мода в корне изменилась именно в эти годы. И пожалуй, не календарный, а настоящий 20 век моды можно датировать началом Первой мировой войны.	Используя материал Задания 2 , учащиеся характеризуют особенности моды Первой мировой войны. Задание 2(a) 1. Which pictures reflects the atmosphere of the time? 2. Compare and contrast the photo 2 and illustrations from magazines of the early 20th century. What things do they have in common? Name things that are different. Задание 2(b) 1. Look at the wedding photos. How did you guess these photos were taken during the First World War? Задание 3 , позволяет ученикам познакомиться с особенностями изменений моды во время войны на примере выдающегося кутюрье Коко Шанель. Презентация "Coco Chanel" (учащиеся формулируют вопросы к презентации).
Основная часть. Послевоенная мода: «Ревущие 1920-е»	Послевоенный мир моды преобразился до неузнаваемости и вместо кринолинов и корсетов мы получили новое представление женщины! 1920-е запомнились нам началом женской эмансипации, годами джаза и новой женской моды.	Задание 4. Видеосюжет "Мода 1920-х годов" (You Tube 1920's Fashion&Changes for Women). See a video episode and be ready to talk about changes in fashion and the role which women played in the Roaring Twenties. Use these words and phrases: Short hair, flapper, golf, tennis, unisex clothes, flapper dress, so much easier to make, designer, black dress, trend, has changed, women's rights.
Заключительная часть	Рефлексия, подведение итогов, домашнее задание.	Задание 5. Put the paragraphs in chronological order and match them to the pictures. To sum up , fashion trends define moments in history unlike anything else. In movies, the clothes are essential to depicting the era. Fashion is also an insight into the social consciousness of the society during that time period. Early 20th Century fashion signified the early stages of women's liberation. It's also the start of dressing more practically for weather, comfort and economic conditions over creating an image for the benefit of others. Учащиеся получают творческое домашнее задание: 1) Разбившись на три группы подготовить презентации (довоенная, военная и послевоенная мода) на основе знаний и

Часть	Основное содержание	Деятельность учащихся
		впечатлений, полученных в ходе урока. 2) Написать мини-эссе (на 1 стр.) на любую из тем: «Fashion and War» и др.

Интегративное пространство школы: проектирование и реализация

Андреева Марина Геннадьевна, директор ГБОУ Школа с углубленным изучением иностранных языков №1387 СЗАО г.Москвы, e-mail: m.andreeva@school1387.ru;

Бокарева Екатерина Евгеньевна, зам. директора по учебно-методической работе (методист) ГБОУ Школа с углубленным изучением иностранных языков №1387 СЗАО г.Москвы, e-mail: e.bokareva@school1387.ru;

Теремов Александр Валентинович, профессор каф. естественнонаучного образования и коммуникативных технологий ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: kafedmet@yandex.ru

В современном обществе ключевым фактором, позволяющим обеспечить формирование гармоничной и целостной личности школьника является интеграция содержания образования – процесс достижения его целостности на основе взаимосвязей отдельных ее предметных признаков и свойств. В самом общем виде интеграция содержания образования устраняет излишне усложненный учебный материал; позволяет эффективнее использовать учебное время за счет исключения дублирования знаний в учебных предметах; помогает учителю активизировать познавательную деятельность обучающихся; соединяет полученные знания в систему; устраняет многопредметность учебного плана, «второстепенность» ряда учебных предметов; создает возможность применения современных форм организации образовательного процесса.

Известно, что основными компонентами образовательной среды школы являются учебные предметы. Будучи многомерными по своему образовательному значению, учебные предметы взаимосвязаны между собой по линии развития различных сфер личности школьника. Например, знания, приобретенные обучающимися при изучении физики и развивающие познавательную сферу их личности, служат основой для последующего изучения химии, а формирование ряда понятий курса биологии невозможно без основополагающих знаний из физики и химии. Кроме того, существуют взаимосвязи между учебными предметами по линии формирования коммуникативной сферы личности. Доминантными в этом плане выступают история и обществоведение, а также родной и иностранный языки, обеспечивающие развитие у обучаемых коммуникативных компетенций. Существуют также взаимосвязи между учебными предметами по линии становления эмоциональной сферы личности, в первую очередь, музыки, изобразительного искусства и литературы. Взаимосвязи между учебными предметами в образовательной среде школы выражены прежде всего на уровне личности школьника, преобразующей в своем сознании предметно оформленное знание в усвоенное, личностно значимое знание. При этом, являясь некоей формализованной данностью, образовательная среда школы по отношению к личности школьника выступает подсистемой ее образовательного пространства (системы) – области личностного развития, иерархически вышестоящей по отношению к образовательной среде школы, поскольку в последней каждый ученик развивается в соответствии со своими природными задатками, интересами, жизненным опытом, строит свое собственное пространство вхождения в культуру, свое видение приоритетов познания и способов саморазвития.

Проектирование и реализация интеграции образования в школе связаны с разными степенями ее выраженности. Низкая степень интеграции обусловлена незначитель-

ными изменениями в содержании одного учебного предмета, заключающаяся в установлении внутриспредметных связей, обусловленных соблюдением принципа преемственности в знаниях обучающихся. Средняя и высокая степени выраженности интегративных процессов обусловлены появлением в содержании учебных предметов элементов-интеграторов, образующих комплексы вспомогательных знаний и перестраивающих систему основных знаний. Организационно такое взаимодействие происходит в ходе проектирования комплексных форм обучения – интегративных уроков, интегративных учебных дней, сопровождающихся проведением интегративных экскурсий с учащимися в природу. В разработке интегративных уроков целесообразно руководствоваться учебными темами, являющихся общими для двух предметов одного года обучения. Например, к числу выбранных в нашей школе для интегративных уроков принадлежали следующие темы: «Применение признаков параллелограмма, прямоугольника, ромба к составлению алгоритмов» 8кл.(математика, информатика; учитель математики Кротова С.Г., учитель информатики Каменева Е.Ю.). В ходе урока отработывалось умение применять элементы программирования к решению геометрических задач, ставились задачи развития алгоритмического мышления, навыков исследовательской работы учащихся. «Оксиды. Бинарные соединения. Нахождение в природе, добыча на территории России» 8 кл. (химия, география; учитель химии Иванова А.И., учитель географии Прыгунова Е.А.). На уроке учащиеся не только знакомились с составом, физическими и химическими свойствами соединений, записывали уравнения реакций, решали задачи на нахождение массовой доли элемента в веществе но и, используя тематические географические карты находили месторождения бинарных химических соединений, встречающихся в виде различных минералов на территории нашей страны, на основе полученных знаний по химии и географии выполнили интегрированные задания итоговой проверочной работы. В школе проходят уроки, на которых реализуется интеграция не только предметов одного цикла, например, математического или естественно-научного, но и математического с гуманитарным и художественно-эстетическим, естественно-научного с гуманитарным и др.

При реализации методики интегративных уроков на практике часто происходит кооперирование двух учителей-предметников. На таких «бинарных уроках» информационная, организационная, контролирующая и иные функции педагогов объединялись единой целью и общими задачами урока. Интегративным урокам присущи значительные педагогические возможности. Обучающиеся на них получают перспективы расширения своих знаний, осмысливания событий и явлений, овладения мыслительными приемами анализа и сравнения сложных многоплановых объектов и процессов. Из методов обучения на интегративных уроках использовались частично-поисковый и проблемный методы изложения учебного материала, исследовательский метод обучения.

Другой результативной формой обучения на интегративной основе является интегративный учебный день. Его методика предполагает проведение на протяжении целого рабочего дня в одном или нескольких параллельных классах серии уроков по естественнонаучным и гуманитарным учебным предметам, относящимся, как правило, к разным циклам школьных дисциплин, объединенным общей темой: «Пропорции в науке и в искусстве», «Золотое сечение в математике и в окружающем мире», «Звук в нашей жизни», «Свет и световые технологии» и др. Высшая степень выраженности интегративных процессов в образовании связана с синтезом нового содержания учебных предметов и образовательных областей. Содержательно и процессуально такая интеграция реализуется в интегративных курсах, которые могут быть профильными, базовыми общеобразовательными и элективными.

Обучение на интегративной основе, направленное на активное преобразование имеющихся в индивидуальном опыте личности школьника знаний и приобретение новых знаний связано также с ученическим проектированием. Оно представляет собой выполнение под руководством учителей учебных и научно-исследовательских проектов. Перечень продуктов ученического проектирования разнообразен. Это может быть наглядное пособие для уроков, например, макет, модель, слайд-фильм, стенд (практико-ориентированные проекты); небольшое научное исследование, результаты которого представлены в виде текста научной работы (научно-исследовательские проекты); сценарий ролевой игры, тематического диспута или предметной викторины (игровые проекты); информационно-аналитический обзор по какой-либо предметной теме или актуальной межпредметной проблеме (информационные проекты); оформление странички web-сайта (телекоммуникационные проекты) и т.п.

С точки зрения учителя, ученический проект – это организационная форма обучения, характеризующаяся целенаправленной деятельностью обучающихся по нахождению способа решения проблемы путем постановки задач, вытекающих из нее при рассмотрении в определенной ситуации. Ученическое проектирование направлено на развитие личности школьников. Участие в проектировании создает условия для социализации обучающихся, так как выполнение проектов требует значительных усилий не одного, а нескольких проектантов; консультирования проектной деятельности со стороны учителей-предметников. В результате выполнения ученических проектов, выходящих в итоге на общешкольный уровень, могут быть обеспечены предпосылки для более тесного межпредметного взаимодействия педагогов школы и обучающихся как субъектов образовательного процесса; трансформации содержания отдельных учебных предметов, способов деятельности, организационных форм и методов обучения в направлении развития у школьников комплексных умений, наиболее адекватных многомерному восприятию окружающего мира.

Ключевую роль в выполнении учащимися проектов играет процесс выбора тем для проектирования. Проектные темы должны были объединяться общим замыслом, характеризоваться целостностью. Этим требованиям в полной мере, на наш взгляд, отвечает урбоэкология – метапредметная область знания, охватывающая естественные, общественные и гуманитарные науки, а также сферы промышленности, жилищно-коммунального хозяйства, архитектуру, рекламную деятельность и др. В таком проекте получают отражение важнейшие темы, которые учащиеся могут самостоятельно разработать: «Исторические типы городов земного шара: летопись человечества» (история, география, обществознание, МХК); «Современное многообразие городов планеты: единство непохожих» (история, география, МХК, иностранные языки); «Зеленые насаждения города» (биология, география, природоведение, литература, ИЗО); «Электромагнитное загрязнение города» (физика, технология, биология, ОБЖ); «Синантропные животные: жизнь рядом с человеком» (биология, ОБЖ, история); «Наши четвероногие любимцы: «+» и «-» содержания в городе» (биология, литература, ОБЖ, география, обществознание); «Человек в городской среде» (биология, химия, ОБЖ, обществоведение, физкультура) и др. По итогам проектной деятельности школьники обязательно выступают с публичной презентацией результатов. Заслушивание ученических проектов может проходить в виде фестиваля или конкурса в рамках декады учебных предметов. В нашей школе традиционно проходит среди учащихся начальных классов конкурс проектов на английском языке «Мое английское портфолио», во время декады предметов гуманитарного цикла в течение нескольких лет – конкурс проектных работ учащихся, большая часть которых являются интегрированными. Например, «Смогут ли электронные книги заменить бумажные книги?» Мартынов А., 6 кл.; руководитель проекта учитель английского языка Айрапетян М.А.(английский язык, литература, обществознание), «Таганрог – место рождения

таланта А.П. Чехова» Попова Е., 7 кл., Попова А. 3 кл., руководитель Кондрашова О.В.(литература, история, краеведение), «Волышево.Сказка с несчастливым концом» Ефанова П., 7 кл., руководитель учитель русского языка и литературы Вьюшина М.А.(литература, история, МХК, краеведение); «Библейская история глазами русских писателей» Майоров М., 10 кл., руководитель учитель русского языка и литературы Михеева Т.В.(литература, история, обществознание, философия) и др. Ежегодным итогом проектно-исследовательской работы учащихся является общешкольная конференция проектных и исследовательских работ детей со 2 по 11 класс «Идея.Творчество.Открытие.», на которой по секциям участники конференции представляют 50 лучших проектов, в том числе завоевавших призы и дипломы на городских и всероссийских конкурсах в течение учебного года. Делегатами конференции являются учащиеся 2 – 11 классов(по 5 делегатов от каждого класса, которые выбираются на классных собраниях). После регистрации делегаты конференции знакомятся со стендовыми докладами проектов, не отобранных для секций, и выбирают лучшие.

Во время пленарного заседания руководители секций (председатели МО учителей) рассказывают о проектах, которые будут представлены на секциях. Делегаты конференции выбирают наиболее интересную для них секцию. После заслушивания проектов подводятся итоги конференции. Например, в 2012-2013 уч.году лучшими проектами, представленными в виде стендовых докладов, были «Выращивание кристаллов» Герасимов С. 2кл., руководитель Сергеева С.И., «Мой прадед – летчик-штурмовик» Смирнов В. 2кл., руководитель Сергеева С.И., «Валяние – от древнего ремесла до современного творчества» Гру С. 4кл., руководитель Мальгина И.Н., «Роль изобразительных средств в пейзажной лирике русских писателей» Педченко С. 5кл., руководитель Русанова Е.Н. Во время конференции работали секции: «Математика и информатика», «Физика и астрономия», «История. Литература», «География, краеведение и ОБЖ», «Биология и социальные проекты», «Творческие и социальные проекты».

Многообразие содержания и организационных форм интеграции образования открывает реальные возможности для придания образовательному пространству школы целостности, воспитания «коллективного субъекта» педагогической интеграции – одного из перспективных направлений совершенствования учебной и воспитательной работы в школе.

Психолого-педагогическое сопровождение учебно-познавательной активности подростков

Артамонова Елена Вячеславовна, педагог-психолог, воспитатель НОЧУ СОШ Центр образования «Самсон», г.Москва, e-mail: lenuchek@mail.ru, www.samson-socp.ru

Каждый педагог-практик знает, что подростковый возраст — один из самых сложных периодов в жизни человека. В этот период происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новые образования, но и закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. В этот возрастной период ведущей деятельностью является эмоциональное общение со сверстниками и оказывает огромное влияние на содержание развития подростка. [1]

Сообщество сверстников выполняет для подростка воспитательную функцию, заключающуюся в воздействии бескомпромиссного мнения товарищей на его самооценку и самовосприятие. Общаясь с друзьями, подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, проходят «школу социализации».

Интегративным результатом выполнения требований к условиям реализации ФГОС, является создание и поддержание развивающей образовательной среды, адекватной задачам достижения личностного, социального, познавательного (интеллектуального), коммуникативного, эстетического, физического, трудового развития обучающихся.

Общение со сверстниками очень важный специфический канал информации; по нему подростки узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые. Например, подавляющую часть информации по вопросам пола подросток получает от сверстников, поэтому их отсутствие может задерживать его психосексуальное развитие или придать ему нездоровый характер, если нет других источников такой информации.

Ученые психологи отмечают, что одна из главных тенденций подросткового возраста — переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников. Такая переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно, она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников неодинаков, но происходит она обязательно (И. С. Кон, Л.И. Божович, И.Д. Фельдштейн, А.В. Петровский и др). Л.И. Божович отмечала, что подросток «...оценивает себя не только с точки зрения успеваемости, но и с точки зрения положения в школе, отношений с ребятами». Вследствие этого «отношения подростка со сверстниками, проявляющиеся и формирующиеся в общении с ними, отражаясь в самооценке школьника, влияют на особенности его учебной деятельности» [4]. Среди отношений на первое место для подростка выходят отношения с одноклассниками. Если особенности общения с одноклассниками фактически не сказываются на успешности адаптации к школе младшего школьника, то для подростка они могут играть определяющую роль. Школьный класс — важнейшая группа принадлежности школьника. Любой школьный класс делится на группы и подгруппы, причем по разным, не совпадающим друг с другом признакам. Психологические исследования показали, что в подростковом возрасте межличностные взаимоотношения между соучениками во многом определяют выбор ими той или иной профессии. [2, 3]

На ряду общения со сверстниками у подростка 11-14 лет начинает развиваться и познавательная активность. Основными условиями является включенность познавательной деятельности в общий контекст жизни школьника, уровень и способы выражения познавательной активности взрослых — педагогов и родителей. Если не учитывать ведущие потребности этого возраста, то могут возникать препятствия к усвоению новых знаний в школьной программе и снижению учебной мотивации. Учитывая возрастные потребности и психологические особенности детей в НОЧУ СОШ «ЦО «Самсон» в каждом классе проводится ряд мероприятий, которые помогают детям развивать познавательную активность. Делается упор на проведение классных часов, где дети не только получают ценную информацию, но учатся общаться друг другом на деловом уровне. Каждый классный час – интересное мероприятие, которое стимулирует детей находить интересную информацию и делиться ей со своими сверстниками. Примером такой работы может служить проведенный открытый классный час «Бойцы невидимого фронта». Заявленная тема вызвала большой интерес у ребят, и они увлеченно включились в работу, находя интересный материал, делаясь им, делая выводы и выдвигая новые идеи, как можно провести это мероприятие. Дети много времени проводили в общении друг с другом по военной теме, непосредственно готовясь к этому мероприятию. В результате классный час получился в виде инсценировки военного времени.

Но при этом на протяжении подросткового возраста для учащихся ценность познавательной активности снижается. Пик отмечается в 5–6-м классах, а в 7-м и особенно в 8-м — резко снижается.

Так как же влияет общение подростков со сверстниками на развитие познавательной активности? Для этого мы провели психологическое исследование в 7 классе по следующим методикам:

1. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Цель: Выявление ценностных ориентаций.

2. Анкета «Твои интересы и круг общения». Цель: Выявление интересов подростков и их круга общения.

3. Беседа с испытуемыми. Цель: Влияние интересов на круг общения подростков.

В ходе исследования было выявлено, что для подростка очень важно общение со сверстниками. Они больше своего свободного времени проводят с друзьями, нежели чем с родителями. Теплые, доверительные и дружеские отношения ребята тоже чаще заводят вне школы. Соответственно круг их интересов выходит за рамки школы. В классе, в котором проходило исследование, прослеживаются общие интересы и увлечения. В основном подростки увлечены компьютерными играми, и все их общение и познавательный интерес связан с компьютером.

Меньшее количество ребят увлекаются спортом. Здесь их познавательная активность направлена на улучшение и достижение все новых и новых результатов. Дети ходят в разные спортивные секции, кто занимается теннисом, кто футболом. В их подгруппе идет обмен впечатлениями от тренировок. Часть испытуемых концентрирует свои интересы в художественно-эстетической деятельности.

В ходе беседы выяснилось, что для подростков общение со сверстниками дает возможность реализовать свои увлечения, хобби. Для подростка важно занять значимое место среди сверстников, быть признанным в группе или быть лидером в своем коллективе. Для подростка общение — это фактор развития. Основная функция общения заключается в установлении эмоционального, доверительного контакта с товарищами, единение друзей на основе общности переживаний, а также в том, что сообщество сверстников является для подростка каналом получения специфической информации. Уровень самосознания подростка, с одной стороны, зависит от уровня и содержания общения со сверстниками, а с другой — отражается в отношениях к сверстникам.

Формирование познавательной активности в силу ряда особенностей более интенсивно протекает в подростковом возрасте. Познавательная активность в подростковом возрасте направлена на познание существенных свойств предметов и явлений, понимание значимых связей между ними. Для этого уровня характерно сочетание присвоения задаваемой извне цели деятельности и самостоятельного выбора способов и средств ее достижения. Наиболее интересные темы и предметы познания в этом возрасте связаны с информационными технологиями.

Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Это общение все больше выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия, отношения и выделяется в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни. Она насыщена разнообразными событиями и происшествиями, борьбой и столкновениями, победами и поражениями, открытиями и разочарованиями, огорчениями и радостями, что в совокупности и составляет настоящую жизнь подростка, в которой он действует и размышляет, которой уделяет много времени и душевных сил.

В подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой позиционно-ценностных ориентаций подростка. Именно общение со сверстниками становится той сферой эмоционального, информационного и познавательного контекста, в котором формируется личность подростка.

1. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников – М.: Профит Стайд, 2007.– 527с.

2. Психология подростка: полное руководство / под ред. А.А.Реана. – СПб.: Прайм–Евразон, 2008. – 512с.

3. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимов и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. – 303с.

4. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов: Феникс, 2003.– 544с.

Роль психологической службы в частной школе

Рогач Марина Сергеевна, педагог-психолог ЧУ «Средней общеобразовательной школы «Олимп-Плюс», г. Москва, e-mail: rokachmarina@me.com

Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и тех, кому преподаешь. (В. Ключевский)

Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как совокупность физического, психологического и социального благополучия. Из чего вытекает актуальность сохранения психологического благополучия обучающихся в образовательных учреждениях любого типа. В свою очередь, ряд психологов (И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Т.Н. Клюева) определяют психологическое здоровье обучающихся в качестве главной цели деятельности психологической службы в системе образования [1, 2, 3]. Психологическое здоровье, по мнению И.В. Дубровиной, предполагает здоровое психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие человека на всех этапах [4].

В связи с этим деятельность психологической службы направлена, в первую очередь, на формирование такой психологической культуры школы, которая способствует раскрытию способностей каждого ученика, формированию полноценной личности, способной стать полноправным гражданином страны. Для этого психологическая служба должна работать в зоне ближайшего развития не только ребенка и учителя, но и учреждения, системы образования в целом. Основные ее принципы – развитие и гуманизация. Она создает оптимальные психологические условия для развития каждого субъекта и очеловеченной системы образования в целом.

Все эти утверждения звучат достаточно официально и обезличено. Что такое психологическая служба школы «Олимп-Плюс»? Это союз творческих людей, доброжелательное отношение и благоприятная атмосфера. Психологическая служба нашей школы – это скорая помощь, которая помогает психологически преодолеть негативное воздействие различных факторов на развитие, становление и самореализацию личности. В условиях малокомплектного состава учащихся, постоянного педагогического коллектива и полного дня пребывания, психологическая служба школы ставит своей целью оптимизировать просвещение всех участников образовательного процесса. На наш взгляд, это направление является наиболее актуальным для обеспечения психологического здоровья учащихся, педагогов и родителей и, в то же время, позволяет популяризировать деятельности психологической службы школы.

Практика показывает, что психолог оказывается бессильным помочь ребенку, если не перестроит педагогов или родителей, не впишется в коллектив, не обретет себе поддержку в лице администрации и творческих педагогов. Только тесный контакт с педагогическим коллективом обеспечит успех дела. Об этом мы всегда помним и стараемся учитывать в своей работе. Постоянное обновление и пополнение педагогических и психологических знаний, приобретение электронной программы психодиагностики, лекции о возрастных особенностях учащихся, мастер-классы и индивидуальные беседы с родителями и учителями включены в план нашей работы. Разрабатываются также программы психологической работы с учащимися в условиях

параллельно – раздельного обучения, меры по созданию благоприятного психологического климата в классах и педагогическом коллективе.

Работа психологической службы осуществляется в рамках 6 направлений практической деятельности: просветительская, диагностическая, развивающая, консультативная, организационно-методическая, инновационная.

1. Просветительская работа

1) Выступление на педагогическом совете с целью ознакомления с работой психологической службы и результатами мониторинга познавательных способностей учащихся, личностными особенностями.

2) Участие в общешкольных мероприятиях «День открытых дверей» для будущих учащихся и родительской конференции для учащихся, родителей и учителей с 4 по 11 классы «Новая школа: формула успеха», «Семья и школа – в единстве сила».

3) С 2012 года - Общешкольные мероприятия, направленные на укрепление дружеских взаимоотношений, навыков сотрудничества, развитие воображения, творчества: «Неделя психологии» (1 раз в год); Акция «Добрые новогодние пожелания»; Акция «Сделай и подари «валентинку» дружбы»; Акция, посвященная международному дню семьи «Моя семья – мое богатство».

4) С 2013 года в школе работает радио «Доброе утро» с целью создания позитивного настроения на день, поздравления с днем рождения, информирования о государственных праздниках, памятных датах и общешкольных мероприятиях. Ведущими эфира являются психологи и ученики школы.

5) Составление индивидуальных информационных писем для родителей по результатам диагностики учащихся с помощью электронной системы net-school.

6) С 2013 года - создание и организация «Родительского университета» как одной из форм работы с родителями обучающихся. Темы родительских встреч определяют исходя из потребностей и интересов родителей и педагогов: «Взаимодействие – совместная работа по достижению целей»; «Как быть родителем первоклассника: результаты адаптации»; «Готовим ребенка к школе»; «Серьезные несерьезные проблемы адаптации пятиклассников»; «Особенности второклассников или почему учиться трудно»; «Учимся садиться за уроки с радостью»; «Все «прелести» подросткового возраста»; «Готовность младших подростков к обучению в среднем звене»; «Разные взгляды» и др.

Встречи в родительском университете проходят в формате лекций и мастер-классов, часто используются интерактивные методы работы, которые включают в себя: тематическое анкетирование всех участников образовательного процесса, которое зарекомендовало себя как своеобразная "обратная" связь участников педагогического процесса. Такая связь в школе необходима, ребята нуждаются в ней, и она помогла уже решить наиболее проблемные.

2. **Диагностическая работа.** С 2012 года диагностическая работа проводится на компьютерах с использованием электронного комплекса «EffectonStudio», который эффективен для психологической диагностики и развития интеллектуальных и познавательных способностей, личностных и профессиональных качеств, физического и психического состояния. Поддерживаются удобные средства работы с результатами тестов, группового и статистического анализа результатов. Данная диагностика является современным и интересным методом работы с учащимися, позволяет охватывать большой объем диагностируемых и сокращает время проведения тестирования, позволяет создавать электронные индивидуальные карты развития учеников.

3. **Развивающая работа.** На протяжении всего учебного года проводятся развивающие групповые и индивидуальные занятия. В нашей школе мы сосредоточены на групповых психологических занятиях («Год до школы: от А до Я» Т.А. Руденко,

«Здравствуй школа – это я» Г.А. Цукерман, «Тропинка к своему я» Начальная школа 1-4 класс, Средняя школа 5-6 класс О.В. Хухлаева, «Я и моя профессия» Г.В. Резапкина и др.) и интегрированных уроках окружающего мира, физкультуры и рисования с включением элементов психологических методов.

Введение новых методов развивающей работы – занятия в сенсорной комнате - помогли снизить уровень тревожности, научить детей некоторым способам релаксации, способствовать снятию эмоционального и мышечного напряжения, развитию воображения и творческих способностей детей, коррекции психоэмоционального состояния. Работа строится таким образом, что есть возможность за одно занятие посетить и комнату психологической разгрузки и соляную пещеру. Таким образом, тесное сотрудничество медицинской службы и психологической способствует эффективному развитию здоровьесберегающего обучения.

С 2012 года организован метапредметный элективный курс как средство целенаправленного развития УУД у учащихся 5-11 классов (клуб «КИТ»). В течение трех лет мы искали различные формы работы с учащимися в данном направлении. На сегодняшний день взят за основу курс «Как корректно провести учебное исследование», работу которого мы ведем по предметным направлениям, с включением интерактивных форм проведения: викторины, парное интервью, работы в малых группах, различные виды диагностики; использование тематических видео (мультипликация, киножурнал «Хочу все знать», «Ералаш» и пр.) [5].

С 2013 года в практику психолого-педагогической помощи были включены методы образовательной кинезиологии – науки об усовершенствовании процесса обучения через движение. Под обучением имеется в виду не только процесс усвоения академических знаний, но и процесс обучения любому новому виду деятельности, т.е. тот самый процесс познания, делающий человека способным активно учиться на протяжении всей жизни, решать проблемы, задачи, думать, воображать и создавать. В этом методе уделяется особое внимание восстановлению взаимодействия и координации между правым и левым полушариями. Это комплекс упражнений, который рекомендуется использовать во время обучения детей, чтобы повысить навык целостного развития мозга. Упражнения облегчают все виды обучения и особенно эффективны для оптимизации интеллектуальных процессов и повышения умственной работоспособности. Упражнения улучшают мыслительную деятельность, синхронизируют работу полушарий, способствуют запоминанию, повышают устойчивость внимания, помогают восстановлению речевых функций, облегчают процессы чтения [6].

4. **Консультационная работа.** В частной школе достаточно эффективно проходят индивидуальные консультации с педагогами. На наш взгляд, учить и воспитывать хорошо может лишь тот учитель, который, обогащаясь новыми знаниями, постоянно совершенствуется, развивается вместе со своими учениками. Помочь ему в этом задача и назначение нашей психологической службы.

Однако, надо отметить, что совсем по-другому обстоит дело с консультациями с родителями. Они носят в большинстве случаев разовый характер. В целом, все запросы родителей можно разделить на: эмоционально-поведенческие трудности (агрессивность, тревожность, демонстративность и т.п.); проблемы в детско-родительских отношениях; трудности в профессиональном самоопределении; трудности обучения; проблемы взаимодействия со сверстниками; консультации по результатам групповой диагностики.

5. **Организационно-методическая работа.** Методическая работа осуществляется по следующим направлениям:

1. Создание методического объединения психолого-педагогической помощи и организация работы МО в тесном сотрудничестве с педагогами-воспитателями школы.

2. Разработка развивающих, коррекционных и просветительских программ.
3. Ведение электронной базы диагностических методик.
4. Обработка и анализ результатов диагностики, подготовка рекомендаций для педагогов и родителей (написание информационных писем, заключений).
5. Оформление информационных стендов, подбор материалов для размещения на сайте школы.
6. Разработка тематических памяток и рекомендаций для: педагогов («Учитываем особенности девочек», «Учитываем особенности мальчиков»), родителей («Первый раз-в первый класс», «Ваш ребенок - пятиклассник», «Профилактика детской агрессивности», «Введение отметки и как к ней относиться» и др.), учащихся («Тебе выпускник: психологическая помощь при сдаче ЕГЭ и ГИА» и др.).
7. Анализ литературы по проблемам развития и воспитания детей.
8. Оформление документации педагога-психолога.
9. Повышение квалификации, посещение конференций и семинаров в целях самообразования:

6. Инновационная работа:

1. Совместная с учителями 1-х классов разработка программы по адаптации первокурсников к школьному обучению в соответствии с ФГОС (адаптированный вариант программы «Введение в школьную жизнь» Г.А. Цукерман).
2. Введение электронной диагностики в системе работы программы «Эффектон».
3. Организация электронной картотеки учащихся.
4. Дистанционное консультирование родителей и педагогов в системе Net-school.
5. Развивающая и коррекционная работа в сенсорной комнате.
6. Внедрение новых психологических технологий в развивающую и консультативную работу – использование элементов песочной терапии, элементов образовательной кинезиологии.
7. Ведение метапредметного элективного курса как средства целенаправленного развития УУД у старших школьников в рамках клубной деятельности.
8. Работа «Душевной гостиной» для педагогов с целью профилактики профессионального и эмоционального выгорания.

Таким образом, психологическая служба в нашей школе является неотъемлемым звеном в повышении благоприятной обстановки всех участников образовательного процесса.

1. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителем. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192с.
2. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448с.
3. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 528с.
4. Ключева Т.Н. Концептуальные основы построения региональной психологической службы // Прикладная психология. 2001. № 4. – С.1-8.
5. Новожилова М.М., Воронцов С.Г., Таврель И.В. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию. – М., 2011. – 216 с.
6. <http://elenaglushko.ru>, <http://lineprosperity.com>

Использование технологии развития критического мышления на уроках обществоведческого цикла

Коломыцева Татьяна Анатольевна, учитель истории и обществознания МБОУ «СОШ № 3» г. Губкина. Белгородской области gloriya803@yandex.ru

Современная система образования, переходящая на стандарты второго поколения, требует новых подходов к процессу обучения и системе взаимодействия учителя и ученика. Опираясь на свой опыт работы в общеобразовательной школе, с уверенностью могу сказать, что корни многих школьных проблем кроются в том, что школа старается «загрузить» ученика определённым багажом знаний, которыми он может воспользоваться по мере необходимости. Но, к сожалению, только заученные формулы и законы не сделает ребёнка грамотным.

В своей педагогической деятельности стремлюсь идти в ногу со временем, изучаю специальную литературу и внедряю на практике новые педагогические технологии. На мой взгляд, технология развития критического мышления позволяет педагогу, используя универсальную модель обучения и систему эффективных методик, создать на своем занятии атмосферу партнерства, совместного поиска и творческого решения проблем.

Считаю, что развивая критическое мышление, можно развивать следующие качества ученика: готовность к планированию (упорядоченность мыслей – признак уверенности в знании); гибкость (восприятие идей других); настойчивость (достижение цели); готовность исправлять свои ошибки (воспользоваться ошибкой для продолжения обучения); осознание (отслеживание хода рассуждений); поиск компромиссных решений (важно, чтобы принятие решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний). формирование у учащихся креативности, умения работать в команде, проектного мышления и аналитических способностей, толерантности и способности к самообучению, что обеспечивает успешность личностного, профессионального и карьерного роста учащихся.

Базовая модель технологии критического мышления состоит из трех стадий: вызов – постановка задач; осмысление – изучение нового материала; рефлексия – закрепление, обобщение.

На стадии вызова учащиеся строят прогнозы, воображают, создают свое видение данного предмета или любого понятия, оперируют имеющимися в памяти представлениями, признаками, преобразовывают их.

Основные методические приемы, используемые на данной стадии: составление кластера, «мозговой штурм», ассоциативная таблица, рассказ-предположение по ключевым словам, верные и неверные утверждения и др.

Наиболее эффективным средством запоминания и систематизации учебной информации является работа с кластером. Она совмещает в себе различные виды деятельности, в ходе которых и происходит запоминание. Роль учителя на данном этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к воспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной в процессе работы. При этом желательно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны, любое мнение учащегося ценно. Данный педагогический метод использую для того, чтобы пробудить у учащихся интерес к теме занятия. Этот прием развивает умение строить прогнозы и обосновывать их, учит искусству проводить аналогии, устанавливать связи, развивает навык одновременного рассмотрения нескольких вариантов, столь необходимый при решении жизненных проблем, способствует развитию системного мышления.

«Стадия осмысления». На этой стадии учащиеся вступают в соприкосновение с новой информацией, понятиями, идеями, познают сущность явлений, соотносят новую информацию с имеющимися у них знаниями. Цель на данной стадии – добиться понимания учащимися изучаемой информации, увязать новые знания с уже известными. Во время этой фазы учащиеся самостоятельно и активно участвуют в работе.

Главное ее назначение - поддержать ту инерцию активности учащихся, которая была создана на стадии вызова.

Остановлюсь на приёмах, которые я использую: изучение текста, его анализ, работа с его частями, составление схемы, «пометки на полях», «зигзаг», «продвинутая лекция», формула «ПОПС» и т.д. Время работы: 15-20 минут рабочего времени. На этой стадии осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, материал параграфа, лекция по мере осмысления новой информации). В процессе чтения школьники имеют возможность перечитать непонятное, отметить наиболее важные фрагменты, обратиться к дополнительным источникам. Чтобы сохранить интерес к теме использую приёмы стимулирования внимания и активности: проблемные вопросы по ходу объяснения или рассказа, интересные факты и комментарии. Эта стадия предусматривает активную работу с разнообразными источниками информации: таблицами, схемами, документами, картами, с учебником. Например, при изучении темы «Реформы П.А.Столыпина» в 10 классе учащиеся методом сравнения обобщают представления об аграрных реформах Александра II, П.А.Столыпина и В.И.Ленина. Методом дискуссии учу отбирать необходимый материал, представлять его, оценивать и сопоставлять факты, сравнивать их, делать выводы, характеризующиеся доказательностью, критичностью, самостоятельностью суждений, развивая умение видеть важное, значимое, реально и доказательно оценивать деятельность людей. Далее учитель предлагает учащимся ответить на вопросы:

На стадии рефлексии идёт творческая переработка, анализ, интерпретация изученной информации. На данном этапе учащиеся возвращаются к первоначальным записям - предположениям, вносят изменения, дополнения, выполняют творческие, исследовательские или практические задания. У учащихся появляется возможность соотнести «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления. Работа ведётся индивидуально - в парах, группах. На стадии рефлексии «работают» все выше перечисленные приёмы. Таблицы, схемы, кластеры способствуют установлению причинно-следственных связей между блоками информации. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям становятся основой для дальнейшей работы: обмена мнениями, написания эссе, синквейнов - пятистиший, организации круглых столов, дискуссий, деловых игр. В любом случае этап рефлексии активно способствует развитию навыков критического мышления, рождению нового знания, становлению опыта и развитию личности.

Используя на уроках элементы технологии развития критического мышления, я добилась определенных результатов: стабильности уровня обученности, повышения качества знаний обучающихся и усвоения стандартов образования; повысился уровень познавательной активности учащихся; у учащихся сформировалось позитивное отношение к учебному предмету.

Уроки проходят более активно, плодотворно, учащиеся из объекта обучения становятся полноправными участниками процесса обучения. На уроке присутствуют монологи, диалоги, полилоги. Атмосфера уважительного отношения к чужому, пусть даже неверному мнению, приводит к открытому диалогу, провоцирует на дискуссию, исключает боязнь получить за неправильный ответ неудовлетворительную оценку.

Элективные курсы как ресурс реализации метапредметного результата ФГОС
Клыша Таисия Алексеевна, студент 1 курса магистратуры по направлению "метапредметное образование" факультета социологии экономики и права МПГУ
f_tasja@mail.ru

К числу важнейших задач модернизации школьного образования относят задачи разностороннего развития детей, их творческих способностей, умений и навыков самообразования, формирования у молодежи готовности и адаптации к меняющимся

социальным условиям жизни общества. Метапредметные результаты – это универсальные учебные действия, которые применяются учащимися как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Знания, полученные на метапредметном занятии, являются универсальными и переходят из категории «теория» в категорию «практика». Формирование метапредметных результатов - одно из основных требований, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом. Рядовой учитель зачастую далек от понимания сути метапредметов, от того, как можно применять метапредметный подход на уроках, поэтому педагоги и школы нуждаются в научно-методическом сопровождении и поддержке со стороны профессиональных учёных, специалистов в данной области.

Одним из ресурсов, реализующих метапредметность достаточно эффективно, являются элективные курсы, например, такие, как : «Учимся проектировать», «Сам себе учитель», «Азбука логичного мышления», «Основы исследовательской деятельности» и др. лавное предназначение курсов – обеспечивать процессы самопознания, саморазвития и самообразования школьников, способствовать совершенствованию владения эффективными способами рационального, последовательного, непротиворечивого мышления учащихся; сформировать совокупность учебно-логических умений, позволяющую осознанно разрешать проблемные мыслительные ситуации, которые возникают в процессе учения.

Благодаря метапредметным курсам у учеников будут развиты уверенная ориентация в различных предметных областях, умение использовать речевые средства и средства информационных технологий, навыки различных способов поиска (в справочных источниках и открытом информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации, готовность слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения, излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения.

Подводя итог можно сказать, что реализация принципа метапредметности, заключающегося в переходе от «школы информационного потока» к «школе жизни», позволит научить ребёнка находить знания и умело использовать их, ведь в настоящее время необходимыми становятся не сами знания, а знание о том, где и как их применять, а также знание о том, как эту информацию добывать, интегрировать или создавать.

Метапредметный подход преподавания физики в основной школе

Тищенко Евгения Константиновна, магистрантка кафедры управления образовательными системами МПГУ, группа МПО1

Мы живем в постоянно меняющемся, динамично мире, и чтобы понять его, все чаще уже недостаточно тех знаний, которые мы получаем в процессе обучения в школе или вузе. Одной из причин недостатка знаний можно назвать разобщенность учебных дисциплин, отсутствие междисциплинарных связей при изучении отдельных предметов. Изменить данную ситуацию должно введение новых стандартов образования в школе, в которых особое значение будет уделяться метапредметным результатам.

Метапредметный подход в обучении в России был создан для решения проблемы обособленности, разобщенности друг с другом различных научных знаний и дисциплин в 20-х года прошлого века. Оторванность различных научных дисциплин друг от друга своими корнями идет к XVII веку, когда произошло стремительное развитие научного знания, в это время возникали образовательные модели, ориентированные на получение узконаправленных знаний, для подготовки специалистов в конкретных сферах.

Большое количество специалистов констатируют факт, что итогом научного прогресса XVII века, стал факт потери универсальности знания, который помогал людям видеть мир целостным. Использование в современном мире устаревших методов обучения прошлых веков, ведет к углублению этой разобщенности.

Внедрение метапредметности в образовательный процесс, это способ направить образование на нужды и запросы современного бурно развивающегося мира, в котором наличие узконаправленного знания уже является недостаточным. XXI век - век рефлексивных форм знания. Современному педагогу уже мало знать только свой предмет, он всегда должен иметь запас полипредметных знаний, уметь донести не только суть своего предмета, но и указать наличие связей знаний с междисциплинарными предметами. Метапредметный подход в образовании, основы которого как раз лежат в рефлексии знаний и методов работы с ними, становится одним из важнейших в реалиях современного мира.

Метапредметный подход помогает избежать опасности узко направленности мышления, при этом в нем не предлагается отказаться от предметной формы обучения, предполагается развитие ее рефлексивных основ. Собирая в себя лучшие образцы развития предметной формы знаний, метапредметный подход позволяет открывать новые формы связей, тем самым улучшая качества полученных навыков при обучении.

Метапредметный подход при преподавании физики имеет широчайшее применение. Большинство процессов происходящих в нашей жизни, тем или иным способом связаны со знаниями получаемыми на уроках физики. Применение метапредметного подхода можно рассматривать в использование интегрированных уроков с привлечением некоторых знаний обучающихся из других предметов школьного курса, таких как: химия, биология, астрономия, география и др.) и обобщающих уроков.

Применимость метода на интегрированных уроках можно рассмотреть на следующих примерах: при объяснении природы тока в электролитах (Физика 8 класс) привлекают знания обучающихся об электролитической диссоциации и электролизе из курса химии, после объяснения условия плавления тел в жидкости в 7-8 классах школьникам в качестве упражнения, предлагают задание: объяснить роль плавательного пузыря у рыб с точки зрения физики, перед изучением теплоты сгорания топлива (Физика 8 класс) предлагают домашнее задание: повторить по учебнику химии тему «об энергетике процесса горения». Наличие знаний по другим дисциплинам помогает учащимся на более качественном уровне усвоить новые знания, уловить их применимость во всех сферах жизни.

Сведения, полученные на уроках по другим учебным предметам, чаще всего используются в качестве опорных знаний для освоения новых тем, либо для выдвижения проблемы, на основании которой можно выдвигать различные гипотезы, либо для углубления, расширения и закрепления знаний.

Обобщающие уроки физики обладают большой возможностью для систематизации знаний и навыков в отработке программного материала. Повышается роль новой формы занятий – метапредметные семинары.

Например, семинар по теме: «Тепловые двигатели и охрана природы» в 8 классе можно проводить учителям нескольких предметов (физика, химия, биология) (двигатели ветряные, электрические, H₂ – водородные).

В тексты физических диктантов, самостоятельных и контрольных работ есть возможность включать 1-2 вопроса из другой области знаний. В ФГОС большое внимание уделяется проблеме обучения школьников естественнонаучным методам познания в процессе их исследовательской деятельности на основе межпредметных связей. Одной из форм организации исследовательской деятельности может быть курсовая работа. урсовая работа по физике может стать составной частью системы научно-

исследовательской деятельности учащихся (например, в 8-9 классе). Выполнение курсовой работы ставит перед учениками ряд целей как образовательного, так и развивающего характера. В методике преподавания физики естественнонаучные методы познания разделяют на экспериментальные и теоретические. К первой группе относятся: наблюдение, измерение и эксперимент. Наиболее важные методы, относящиеся ко второй группе, это выдвижение гипотезы, моделирование, абстрагирование, идеализация, классификация и мысленный эксперимент. Одним из путей решения проблемы обучения учащихся естественнонаучным методам познания является проектно-исследовательская деятельность. Исследовательские работы могут быть различных типов: исследование какого-либо явления, построение установки для наблюдения какого-либо явления, создание модели какого-либо явления, повторение эксперимента, аналогичного историческому опыту и т.д.

С применением метапредметного подхода, обучение превращается в процесс саморазвития для ученика и расширяет горизонт его познания. Более того, оно формирует представление о физике не как о закрытой дисциплине, в которой всем все известно, а как о науке динамической и развивающейся.

Метапредметность как предчувствие

Кочеров Ю.А., учитель истории и обществознания БОУ гимназии № 1583

Несколько лет назад у автора состоялось знакомство с новаторской идеей в российском образовании—метапредметностью. Знакомство это расширилось и углублялось на специализированных курсах, но оставалось преимущественно в сфере теоретического. Иоганн Гёте говорил: «Сера теория, но вечно зелено дерево практики», и автор, как практикующий учитель, не мог оставаться только в рамках знания, необходим был переход к следующей категории—делу. Но, чтобы применять, необходимо ответить на простой, казалось бы, вопрос: где? Где в системе современного школьного образования можно приметить метапредметность? Понятно, что ждать изменения образовательной концепции не стоит, но и не стоит отказываться от новаторства, как способа поиска оптимальной формы практики, которая будет соответствовать духу времени. В поисках ответа на вопрос «где применить?» автор обратили внимание на пару слов, в одном из которых присутствует та самая приставка «мета», которая из понятного явления «предметность» делает не совсем ясное «метапредметность». Среди психоактивных веществ есть пара, названия которых достаточно известны: амфетамин и метамфетамин. Так вот, метамфетамин является производной от амфетамина, то есть располагается в цепочке «после» амфетамина.

Мы предлагаем совершить небольшой экскурс в глубь истории и познакомить читателя с процессом появления приставки «мета» в мировом лексиконе. Эта приставка появляется в научных трудах ещё до нашей эры. Изначально значение её было совершенно простое и понятное. Когда в I веке до н.э. александрийский библиотекарь Андроник Родосский взялся систематизировать труды Аристотеля, получилось два больших раздела: естественно-научные сочинения и сочинения, которые не вписывались в рамки естественно-научности. Андроник первый раздел назвал «Физика», а второй соответственно «то, что за Физикой»--«метафизика» (от греч. *meti ta physika* ("метὰ τὰ φυσικά") – дословно—то, что за физическим), так как на полках библиотеки сочинения из этого раздела находились в порядке очередности за сочинениями первого раздела. Как мы видим, приставка «мета» имеет совершенно точное значение—«за, после», и никаких иных вариантов перевода быть не может. Теперь перейдём к нашим реалиям. Фактически, мы имеем три взгляда на идею «метапредметности». Детально вдаваться в эти взгляды в рамках этой статьи не будем, желающие узнать подробное содержание, могут обратиться к первоисточникам. В нашей статье возьмём для примеров тезисное содержание трёх подходов к метапредметности.

Первый. Это подход Ю.В. Громыко. По мнению Громыко, блок метапредметов надстраивается над преподаванием традиционных учебных предметов. В этом блоке у учащихся формируются метазнания и метаспособы. В качестве метапредметов Ю.В. Громыко были выделены: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача».

Второй. Это подход А.В. Хуторского. Метапредметность предшествует учебным предметам, как бы находится перед ними, существует до их конкретного проявления. Примеры метапредметов: «Числа», «Буквы», «Культура», «Мироведение».

Третий. Это подход А.Г. Асмолова. Метапредметность отождествляется с универсальными учебными действиями (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающими овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Сегодня у нас также имеется предметное преподавание в школах с использованием интегративных процессов. Автор, как практикующий учитель, видит свою задачу не в простом переносе теории в практическую деятельность, а в своеобразном переосмыслении подходов для выработки актуальной практической формы. Во всех трёх подходах к пониманию «метапредметности» имеются, по мнению автора, с точки зрения практики, определённые противоречия. Подход Ю.В. Громыко предполагает не совсем ясную картину, рассматривая метапредметность как некую «надстройку» над предметностью, в которой и формируются метазнания и метаспособы. Но где место этой надстройки в учебной программе школы? Подход А.В. Хуторского выглядит куда более привлекательно с точки зрения практической применимости в современных условиях российской системы образования. Единственное, что автору кажется не совсем уместным, так это предшествующее предметности положение метапредметности. Подход А.Г. Асмолова видится нам попыткой упростить понимание «метапредметности», избавиться от новаторской составляющей и свести всё дело к универсальным учебным действиям.

Автор попробовал выстроить оптимальную практическую форму работы с «метапредметностью». Первое, что стоит отметить: был взят за основу дословный перевод приставки «мета» - «за, после», то есть «метапредметность» - это то, что идёт вслед за предметностью. Говоря проще, сначала предметы, затем метапредметы. Обоснованность именно такой последовательности вытекает из простого и понятного алгоритма действий анализ-синтез над объектом. В роли объекта выступает наука в самом широком смысле слова, анализ объекта заключается в делении его на составные элементы (в нашем случае - предметы) и познание (овладение предметными знаниями и способами) каждого элемента в отдельности, синтез объекта подразумевает соединение познанных элементов в единое целое, позволяя овладеть синтезированными знаниями (метазнаниями) и синтезированными способами (метаспособами). В итоге получается, что анализ науки это деление её на предметы, а синтез науки — метапредметность — возврат к некоему цельному восприятию науки. Второе: «метапредметность» может рассматриваться как некая своеобразная сверхинтеграция в образовательном процессе, как бы второй этап интеграции. На первом этапе находятся всем понятные межпредметные связи, работу с которыми можно организовать практически на любом уроке любого предмета. Следует отметить, что в действующем ныне ФГОС, на условно названном нами первом этапе, уже предполагаются не только и не столько межпредметные связи, сколько отдельные элементы метапредметности. Третье: работа с метапредметами предполагается как в 9, так и в 11 классе, то есть когда у учащихся уже сформирован определённый базис предметных знаний и способов работы, и они могут достаточно свободно оперировать ими. На основе этого базиса и будут формироваться метазнания и метаспособы. Четвёртое: для работы в области метапредметности необходим совершенно иной набор компетенций у учителя. Для преподавания метапредметов требуется намного более широкая подготовка,

включающая в себя как овладение новыми методиками, так и овладение совершенно иным содержанием — метапредметным. Для того, чтобы способствовать работе учителей-предметников по овладению метапредметными методиками и содержанием, на базе нашей гимназии предполагается организовать Ресурсный центр метапредметного обучения и развития.

Возможно, рассуждения автора покажутся полемичными. Поэтому данные соображения стоит считать приглашением к дискуссии о роли и месте метапредметности в современной школе.

Формирование универсальных учебных действий с помощью использования схем ассоциативного мышления на уроках иностранного языка

Поддуба Светлана Григорьевна, 1 зам директора по УП, учитель английского языка КОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон», e-mail: podduba@mail.ru

Овладение иностранным языком в школе происходит вне языковой среды, к тому же на одного ученика приходится в среднем одна-две минуты говорения за урок. Рассчитывать на успех в таких условиях можно только в случае, если ученик будет обучен работать самостоятельно на протяжении всего урока и продуктивно организовывать свои занятия дома. Умение учиться предусмотрено в требованиях к результату в Федеральном государственном образовательном стандарте – формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию, самосовершенствованию, считается важнейшей ключевой задачей современной системы образования (1).

Язык должен осваиваться осознанно, а сами уроки быть интересными и увлекательными.(2) Таким образом, цель обучения иностранным языкам на современном этапе — *практическое овладение* иностранным языком. В процессе практического овладения лингвистической компетенцией решаются воспитательные, образовательные и развивающие задачи обучения. Кроме того, опытного изучающего языки отличает осознанный подход к целеполаганию, к учебной задаче, связанной с овладением изучаемым языком. Для компетентного изучающего характерна в процессе присвоения учебной задачи ее определенная интерпретация – оценка учебной деятельности с точки зрения смыслообразующих мотивов.(3)

В свете вышеизложенного преподавание иностранного языка в КОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон» направлено на повышение качества обучения, нравственного воспитания учащихся, овладение школьниками глубокими и прочными знаниями и умениями. Оно также способствует развитию познавательных интересов учащихся, приобретению ими навыков самостоятельного пополнения знаний, осуществляется на основе познавательного материала, который расширяет кругозор учащихся, обогащает их сведениями страноведческого характера. Данное обучение включает в себя овладение учащимися такими видами речевой деятельности как аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод. К концу школьного курса учащиеся должны владеть монологической и диалогической речью, свободно употребляя программный материал. Устная речь должна характеризоваться смысловой законченностью в рамках заданной ситуации, логичностью, соответствием ситуации общения, последовательностью изложения неподготовленного и подготовленного высказывания в разных формах речи (описание, повествование, рассуждение, сообщение, доклад, реферат и т.п.). Письмо на современном этапе обучения иностранному языку является одной из целей обучения, поэтому программа предусматривает как формирование навыков каллиграфии и правописания, так и формирование умения письменно излагать собственные мысли. Кроме того, письмо выступает и как важное средство обучения, которое способствует развитию устной речи.

Для достижения высоких результатов обучения языку в работе используются не только традиционные методы. Одной из проблем в обучении – нелюбовь к письменным работам, некоторые ученики пытаются писать как можно меньше, их работы часто похожи одна на другую. Несмотря на разнообразие используемых традиционных методов, и приемов обучения овладения лексикой и навыками письма, учащиеся допускали много ошибок, не знали, как раскрыть тему сочинения, как правильно составить монологическое высказывание. Поиск нетрадиционных методик обучения, знакомство с опытом работы английских коллег во время вывоза детей на обучение показал, что одним из эффективных методов является метод ассоциативного мышления. Суть метода в учете специфики когнитивного стиля (стиль познания окружающего мира) обучающегося, который зависит от асимметрии головного мозга. Метод ассоциативного мышления позволяет научить детей разграничить процессы творческой деятельности и редактирования, коррекции и систематизации наработанных идей. Проблема состоит не в том, что у детей не хватает идей, а в том, как найти средство, позволяющее им эти идеи материализовать. Один из приемов – использование схем ассоциативного мышления (clusters). Они помогают процесс невидимого мышления сделать видимым, путем нелинейного изображения ассоциаций на бумаге.

Схема ассоциативного мышления начинается с ключевого слова или фразы, или темы, которые пишутся в середине чистого листа бумаги и обводятся кругом. Потом нужно быстро записать все, что приходит в голову в связи с ключевым словом, обводя кружочком каждое слово и соединяя его линией со словом в центре. Соединить каждое новое слово или фразу с предыдущим кружком, если они связаны или вытекают один из другого. Новую мысль надо начать от ключевого слова и продолжить ее пока не исчезнут ассоциации.

В процессе работы над схемой не надо думать о связях между идеями, если новые идеи не приходят в голову, можно попробовать сделать круги поярче, обвести их несколько раз. Если это не помогло, и других идей нет, надо остановиться. Нужно помнить, что не бывает правильных и неправильных схем. У каждого она своя. Схемы никогда не оцениваются. Из схемы можно брать не все идеи, а лишь те, что нужны для данной работы. После того, как схема готова, включается левое полушарие, т.е. выстраиваются мысли по определенному плану, в логическом порядке. Лучше начинать с коротких работ не более 10 минут. В классе или дома в течение 3-х минут учащиеся рисуют схему, 2 минуты обдумывают план, 3 минуты пишут, 1 минуту проверяют. Такие короткие работы помогают при активизации лексики, т.к. они показывают, как учащиеся научились употреблять новые слова в ситуациях, или пройденный грамматический материал. Очень эффективно использовать этот прием при подготовке к сдаче ЕГЭ. (устный и письменный аспекты). Дома время работы над схемами не ограничено, но ученики, имея определенный навык работы над схемой, знают, когда нужно остановиться и переходить к плану построения письменной работы. Обучающимся нравится работать над темами, которые заставляют их думать, рассуждать, доказывать свою точку зрения, спорить. Положительным фактором является то, что каждый ученик при такой работе будет использовать свой собственный жизненный опыт, свои представления о проблемах. Такие работы помогают учащимся принимать участие в дискуссиях при обсуждении этих письменных работ.

Порядок работы:

1. на чистом листе бумаги напишите в верхней трети страницы слово или тему, которая является исходным материалом.

2. теперь, как дети в игре, записывайте на бумаге любые ассоциации, которые приходят в голову. Не рассуждайте, не выбирайте. Просто дайте волю воображению и пишите. Каждое новое слово обводите в кружок и соединяйте со словом в центре линиями (лучами), каждое последующее слово соединяйте с предыдущим. Эти ассо-

циации можно соединить стрелками, показывающими направление мысли, если хотите, но не думайте долго и не анализируйте. Вы можете сокращать слова. Никто не будет оценивать вашу схему. Сначала, возможно, ваше левое полушарие захочет вмешаться, посчитать вашу схему хаотичной, нелогичной, глупой. Не поддавайтесь этому. Вы должны помнить, что этот кажущийся хаос — важная первая ступень в творческом процессе.

3. Продолжайте записывать ассоциации и идеи, которые приходят вам в голову в течение 1-2 минут, если наступит момент, когда мысли не приходят в голову, посмотрите всю схему, попробуйте еще раз обвести уже существующие кружочки и стрелочки.

4. Вы поймете, что пора прекратить рисовать схему, когда у вас появится желание писать работу. «Ага! Я знаю, что я хочу сказать!» Если этого не произойдет быстро, это придет постепенно, но вы будете знать в каком направлении должна идти работа.

5. Вы готовы писать. Внимательно изучите схему и что-то в ней должно подсказать вам первое предложение, с которого вы начнете свою работу. Обычно, с этим нет трудностей, но если вы вдруг не можете начать, напишите любое предложение и продолжайте писать. Пишите 8-10 минут, не более, чем $3\frac{1}{4}$ страницы. Выбирайте только то, что подходит к вашей основанной идее. Нет необходимости использовать все, что у вас есть в схеме.

6. Прочитайте вслух то, что вы написали. В течение 2-3-х минут сделайте необходимые изменения. Потом, в течение 5 минут переработайте ваш текст, до тех пор, пока все будет логично связано.

Таким образом, работая над этой темой в течение 6-и лет, я вижу, что ребята легко работают над схемами, их это не угнетает, потому что не надо специально готовиться, зубрить. Им необходимо только использовать уже имеющиеся ресурсы, то, чем они уже владеют. ачав работу над схемой, они чувствуют, что многое знают. Схемы позволяют использовать пассивные знания учащихся, ранее накопленный опыт. Известно, что чтобы полученный материал был усвоен, его нужно использовать не менее 4 раз. Использование схем позволяет сделать работу над грамматикой, лексикой и монологическим высказыванием более интересной и эффективной.

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. – М.: Просвещение, 2010.- С.160

2. Кудрявцева Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения.//Справочник заместителя директора школы, МЦФЭР.- 2011. - №4.- С.13-30.

3. Могилев А.В. Новые образовательные стандарты: давай разберемся!//Народное образование. - 2011.- №5.- С.32-39.

4. Перминова Л.М. Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений / Л.М. Перминова // Народное образование. – 2010. - №7.- С.209-216.

5. Сазонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе, - М.: Просвещение, 2001. - С.271

6. Сысоев П.В., Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях //Иностранные языки в школе – 2005. – №2. - С.7-16.

Чему учить школьника: на пути от индустриального общества к обществу знаний и информации

Чупрына Наталья Владимировна, заместитель директора, заведующая кафедрой иностранных языков гимназии №12 г. Липецка, отличник народного образования, лауреат гранта Президента РФ в области образования «Лучшие учителя России, член Союза журналистов России»

Новое тысячелетие открывает для человечества новые цели, горизонты и перспективы. Сегодня всё больше набирают силу такие прогрессивные двигатели экономики, как последние достижения в науке, компьютер и интернет стали неотъемлемой частью человеческой деятельности, произведя фундаментальные перемены в мире труда. Соответственно, возникает потребность в новом мышлении и новом образовании, что, в свою очередь, меняет и миссию современной школы.

«В мире, где постоянно возрастает объём информации для изучения и где образовательные системы уже не являются единственно значимыми распространителями знаний, школьному образованию следует вооружать учащихся методами и инструментарием, позволяющими учиться и вне школы. Здесь имеется в виду самостоятельное, а также вне- и послешкольное образование. То есть образование в течение всей жизни». (Из материалов «Apprentissage et usage des langues Dans le cadre européen», Франция.)

А вот отношение к данной проблеме доктора философских наук Н. С. Юлиной: «Современная российская школа по-прежнему работает в рамках информационной парадигмы (как можно больше знания), отсюда и низкие показатели успехов школьников. В то время как системы образования в других странах медленно и трудно, но в большей степени поворачивают к новой «рефлексивной» или «исследовательской» парадигме.

Кардинально меняющееся общество, экономическая и трудовая жизнь, фундаментальные перемены на рынке труда требуют нового образования. Знание – топливо новой экономики. Дешевая, общедоступная технология коммуникации сделала возможным крупномасштабный обмен идеями, торговлю информацией. Доля нематериального полезного знания в созидании ценностей новой экономики постоянно растет. Идеи, деловые контакты и информация становятся всё более важными. Вместе с тем растут в цене и «человеческие ресурсы», усиливается тенденция к повышению квалификации, растет потребность в специалистах, призванных выполнять квалифицированные и высококвалифицированные задачи, усиливается потребность в обновлении знаний.

«В современном обществе решающая сила не капитал или земля, а человек и его знания. Миром правит информация. Около 70% личных доходов люди получают за интеллектуальную деятельность. Знание и общение дают власть, уверенность и свободу. Почти миллиарду человек всемирная паутина предлагает сотни тысяч терабайт информации. Свобода общения без границ – главная идея нашего времени. И никакой барьер, даже языковой, не должен быть препятствием», – пишет еженедельная газета «Иностранец».

Современная школа должна сместить акцент с количества усвоения учащимися знаний на качество их мышления, с ретрансляционного способа передачи знаний на проблемно-поисковый, исследовательский способ. Школьники XXI века должны не только потреблять знания, информацию, но и продуцировать интеллектуальный продукт. Основными воспитательными и образовательными задачами в новой школьной модели являются: воспитание креативности, творческого и критического мышления, умение самостоятельно добывать, обрабатывать, анализировать и использовать информацию, владение методологией научного познания мира.

А значит главная цель новейшей педагогики по Н.С. Юлиной – «сделать мышление детей гибким, критичным, творческим, методологически вооруженным для самостоятельного решения неординарных проблем, которые может подкинуть новая эпоха».

Традиционного багажа знаний уже недостаточно. Эти знания и умения необходимо поддерживать и развивать в течение всей жизни человека, с тем, чтобы он мог успешно решать проблемы, связанные с изменяющимися потребностями и вновь возникающими возможностями.

Всё это лишь подчеркивает значимость непрерывного образования и смены его парадигмы в эпоху технологических революций. Электронные информационные системы пронизывают мир труда и приводят к созданию сетей. Растет сектор информации и информационных услуг. Способность обрабатывать информацию электронным способом требуется в самых разных профессиях. Ещё более важным является умение извлекать информацию, оперировать ею, пользоваться информационными системами. Классическое профессиональное образование и специальная квалификация утратят свое значение, если они не будут дополнены способностью компетентно пользоваться информационными системами. Владение методами самостоятельной учебы станет одной из решающих, ключевых квалификаций.

При этом у современных специалистов не должно быть языковых трудностей и барьеров, конфликтов культур и цивилизаций, а напротив, остро необходимы философский инструментарий, развитое мышление и этико-демократическое поведение.

Информатизация выхолостила классические профессии и классическое образование. Его границы всё более размываются, задачи и компетенции во всё большей степени пересекаются. Вот почему огромное значение отведено обучению в течение всей жизни и обучению на практике. И ещё очень важно отметить, что в современном образовании очевиден сдвиг к междисциплинарности. Узкая специализация – это ложный путь XX века. Даже новые информационно-технологические профессии и квалификация «информационные технологии» всё больше интегрируются в отдельные предметы: от медицинской и биоинформатики до экономической и т. д.

На пути от индустриального общества к обществу знаний и информации меняется сам рынок труда. «У классической трудовой биографии не остается шансов, – говорит Петер Альхайн, профессор Геттингенского университета (ФРГ). Люди будут де-факто несколько раз переучиваться, пробовать себя в разных профессиях. Работе на всю жизнь пришел конец. Всё больше растет число людей свободных профессий, freelancer в области информационных технологий, молодые специалисты предпочитают самостоятельную трудовую деятельность долгосрочной карьере на фирме. Все важнее становится квалификация специалистов».

Информатизация дает работающим большую свободу передвижений. Новые профессии вытесняют классические. Биотехнолог, генный инженер, информационный брокер, специалист по информационной графике, специалист по заготовкам для рекламы и СМИ, инфотехнолог – вот лишь некоторые профессии будущего.

Именно ставка на непрерывность, на формирование современной системы профессионального образования, на его рефлексивную парадигму позволит строить каждому обучающемуся свою профессиональную, карьерную и личностную траекторию с учетом прогнозов современного рынка труда и социального заказа. И это не утопическая картина, а наше будущее, которое наступило уже сегодня.

Эссе о нашей Школе

Крюкова Людмила Петровна, Руководитель структурного подразделения ГБОУ школа № 2115» структурное подразделение № 3)

Мы хотели превратить школу в приветливый дом добра, радости и красоты, чтобы дети с желанием приходили сюда. По-моему, нам это удалось...

Изо дня в день вот уже 53 года приветливо распахивает наша школа двери для своих питомцев, их родителей, учителей и гостей. И задолго до начала занятий в ее классах и коридорах звучат детские голоса и смех. Все чувствуют себя тут как дома: комфортно и уютно. А просторные светлые кабинеты, широкие рекреации, библиотека, читальный и спортивный залы, уютная столовая в полной мере способствуют этому.

Звенит звонок, и школа затихает. В уютных школьных кабинетах идет вечное и в то же время для каждого ребенка первое постижение мира во всех его проявлениях.

Кабинеты оснащены всем необходимым, чтобы процесс открытия мира шел наиболее плодотворно. По дорогам знаний детей ведут опытные учителя, не раз доказавшие свою профессиональную компетентность и любовь к детям.

Жизнь в школе со звонком с последнего урока не затихает, а бьет ключом. В спортивном зале дети увлеченно играют в волейбол или мини-футбол, из актового зала доносится замечательная музыка – идут занятия фольклорного кружка или театральной студии, в хореографическом зале репетирует театр танца «Эдельвейс», в кабинетах учителя проводят консультации для учащихся по школьным проектам, а также кружковые и факультативные занятия, в начальной школе дети занимаются самоподготовкой, с большим интересом в школу приходят дошколята на свои подготовительные занятия. Словом, каждый ребенок может в стенах школы найти себе занятие по душе и развивать свои способности.

Уроки, секции, кружки, интересные мероприятия, спортивные соревнования, праздничные даты – ко всему ребятам подходят ответственно, с огоньком. А помогают им во всем мудрые наставники – учителя. В школе трудится сплоченный коллектив единомышленников.

Помня изречение Сократа: «В каждом человеке солнце, только дайте ему светить», коллектив учителей старается дать каждому ученику познать свои возможности и зажечься. Вот, наверное, поэтому выпускники педагогических вузов и возвращаются в родную школу, чтобы вернуть тот свет и тепло, которое они получили в школьные годы.

В настоящее время я являюсь руководителем структурного подразделения. Наша школа вошла в большой комплекс. Но по-прежнему наша школа мне дорога. Я все также являюсь организатором образовательной среды, учителей, воспитателей, стратегическим менеджером, тактическим менеджером, администратором, коллегой, менеджером по качеству, низестоящим должностным лицом, менеджером по персоналу, инновационным менеджером, дидактом, дипломатом, психологом, конфликтологом, толерантологом, правоведом, должностным лицом, работодателем, ответчиком, истцом, экономистом, бухгалтером, ревизором, предпринимателем, а ещё хозяйственником, инспектором по технике безопасности, санитарным врачом, строителем, дизайнером, прорабом, кормильцем... Все перечислила? Наверное, не все, потому что руководитель – это, как говорят в народе, «и швец, и жнец, и на дуде игрец». Но прежде всего руководитель – это человек со своими плюсами и минусами, потому что среди калейдоскопа картинок, сменяющих друг друга даже в течение одного рабочего дня можно ощутить себя и окрыленной, и опустошенной, и отчитывающейся, и созидающей. Это вносит особый колорит в ощущение действительности и делает работу в должности необыкновенно трудной, но очень интересной.

Я вижу вызовы судьбы в том, что, сохраняя лучшее в школе, нужно принять новое качество – стать лидером для своих учителей, сберегая внутри себя трепетное отношение к ним. Я хотела быть таким руководителем, чья власть не была бы авторитарной, чтобы мои отношения с коллегами строились на доверии и уважении. Понимая, что «власть – это бремя», как говорил Иван Калита, я верила, что она дает мне возможность создать собственное образовательное пространство в рамках структурного подразделения и реализовать свои собственные представления о воспитании и обучении как уникальных творческих процессах, обеспечивающих условия для самореализации, самообразования, самовоспитания ученика и учителя. Для этого следует четко определить свои мировоззренческие позиции и начинать действовать, строить свой собственный школьный мир, так как я понимаю, что школа – это некий отрезок жизни для учеников, который должен быть прожит плодотворно, интересно, достойно. А для учителей школа должна стать не просто работой, но и возможностью самореализации, приносящей удовлетворение, ибо тогда в работе есть смысл, когда ты можешь гор-

диться своими достижениями, а не просто зарабатывать деньги. Самым главным принципом своей работы я определила свободу выбора как для учителей, так и для учеников. Помня об основном постулате гуманистической психологии К. Роджерса об адекватном искреннем самовыражении, я разрешила каждому в нашем коллективе стать самим собой. Так было легче определить своих единомышленников и тех, кто им должен был стать.

Свобода выбора дала моим коллегам возможность развиваться в самостоятельно выбранном ими русле, самосовершенствоваться, изучать новые образовательные технологии, делиться своим опытом, своими педагогическими находками. Я далека от мысли идеализировать свой коллектив: не все хотят делать то, что следовало делать учителю обязательно: учиться, развиваться, вырастать. Но для меня важно выдержать свой стиль – безоценочное, позитивное принятие другого человека. Я не могу и не хочу навязывать им свое мировосприятие, так как без их внутренней потребности развиваться нет настоящего учителя, а есть просто «ремесленник», урокодатель. Я хочу дать им понять, что они могут быть другими: более интересными, успешными, что они все очень талантливые. Мы растем вместе – я и мои учителя. Приоритетным направлением своего образовательного пространства мы все единогласно считаем воспитание, потому что для большинства детей только в школе создана воспитывающая среда, которая по своему качеству уникальна, потому что нам удалось создать в школе атмосферу психологической безопасности, климат взаимного доверия. Мы учились и учимся слушать и слышать ребят, максимально адаптироваться ко всем высказываниям, мнениям и действиям детей; используя их ошибки, как возможность нового, неожиданного взгляда на что-либо привычное. Мы своих учеников просто любим!

Одним из парадоксальных явлений в нашей жизни является тот факт, что дети стремятся побыстрее стать взрослыми, а повзрослев, мечтают вернуться в детство. Нам, учителям, повезло в том плане, что, находясь среди детей, мы все равно, несмотря на любой возраст, остаемся очень молодыми. А иначе нельзя. Только так можно понять душу ребенка, только тогда он потянется к тебе, будет доверять тебе, любить тебя, а значит, будет любить и твой предмет. И на нашу любовь дети отвечают взаимностью. Я и мои учителя можем гордиться собой уже только потому, что наши выпускники не забывают дорогу в школу. Когда я вхожу в школьный вестибюль, частенько вижу там и тех, кто окончил школу в прошлом году, и тех, кто покинул ее стены пять – шесть лет тому назад. А наши Последние звонки и День Знаний превращаются в настоящие праздники не только для виновников торжества, но и для всех жителей нашего района. В эти дни в школьном фойе, как говорится, яблоку негде упасть. И мы – учителя, ученики, родители, ощущаем себя по-настоящему одной семьей. Я этому искренне рада. Для меня очень важно, каков имидж моего структурного подразделения, а значит и всего комплекса.

Позиционируя школу в социуме, главным считаю конструктивное сотрудничество с родителями, создание своеобразного альянса семьи и школы. Думаю, что единственно возможный способ обращения друг к другу – просьба, с неизменно сохраняемым высоким этическим уровнем взаимоотношений в любой ситуации. В совместном диалоге главное – наметить конструктивный выход из создавшегося положения, чтобы в итоге и семья укрепились, и ребенок почувствовал себя более защищенным и любимым. Подросток – это не только «производная» семьи, это и «производная» школы, и той социальной среды, в которой он пребывает, и улицы, и своих друзей, и подруг. И не случайно педагогическим коллективом внедряется проектный метод, охватывающий не только учебную деятельность, но и – внеучебную: благоустройство рекреаций, уход за памятниками, забота о ветеранах и тружениках тыла, волонтерские акции и многое другое. Деятельность многогранна, но главным образом направлена

на формирование гражданско-патриотического сознания и отношения к своей малой Родине.

Возвращаясь к образу нашей школы, хочу сказать, что не современное оборудование является ее главным показателем. Оно должно быть лишь необходимым условием ее существования. Атмосфера молодости, любви, творчества, ценности знаний и культуры – вот та среда обитания, в которой бы хотелось находиться. Если обществу необходимы талантливые, умные, профессиональные молодые люди – вчерашние выпускники школ – значит, и школа должна стать современной. И это касается не только обеспечения школы необходимым оборудованием, но ее обеспечение талантливыми, умными, профессиональными специалистами. Ведь именно они развивают и школу, и ребенка в школе!

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Воровщиков С.Г., Шклярова О.А.</i> VII Всероссийские Шамовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами «Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития»	3
<i>Болотова Е.Л.</i> Отечественное образование в условиях модернизации российской культуры	6
<i>Воровщиков С.Г.</i> Теория метапредметного образования: некоторые подходы к разработке	15
<i>Чеха В.В.</i> Образовательная война: к вопросу об определении понятия	24
<i>Плешаков В.А.</i> О социальных практиках жизнедеятельности человека в контексте киберсоциализации в условиях информатизации образования	29
<i>Давыдов Г.А.</i> Системное мышление руководителя в управлении образовательными организациями	33
<i>Шклярова О.А.</i> Инновационный менеджмент в структуре подготовки управленческих кадров для образования	38
<i>Нечаев М.П.</i> Развитие воспитывающего потенциала организации внеурочной деятельности обучающихся	41
<i>Шепель В.М.</i> Идеологическое формирование учащейся молодежи: актуальные проблемы и их решение	44
<i>Землянская Е.Н.</i> Принципы проектирования основных образовательных программ профессиональной магистратуры в условиях модернизации педагогического образования	48

РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

<i>Белякова О.А.</i> Размышления на тему «Как защищать педагогических работников от коррупционеров?»	51
<i>Бодякина Т.П.</i> Ответственность родителей в сфере образования: кредит доверия	54
<i>Велингурская Л.Н.</i> Руководитель многоуровневой общеобразовательной организации - требования к соискателям на должность	58
<i>Геккиева А.Д.</i> Особенности правового регулирования среднего профессионального образования: современное состояние вопроса	61
<i>Гончаров М.А.</i> Государственно-общественное управление профессиональными образовательными организациями в РФ (на примере педагогического образования)	64
<i>Данилова Т.Н., Гурьянова Н.П., Мефедова Т.Ю.</i> Некоторые аспекты профессионально-общественной аккредитации образовательных программ	67

<i>Кульпина Л.С.</i> Правовое регулирование деятельности окружных служб информационной поддержки в области защиты информации	70
<i>Куницына С.М.</i> Деятельность уполномоченного по защите прав участников образовательных отношений в общеобразовательных организациях	72
<i>Курбатова О.В.</i> К вопросу о реализации социально-педагогической функции в деятельности органов внутренних дел	76
<i>Ксенофонтова С.Б., Филатова Е.В.</i> Модернизация гуманитарной подготовки в высшей технической школе России	79
<i>Ларюшкин С.А.</i> Должностная инструкция учителя как локальный нормативный акт образовательного учреждения	83
<i>Мельник Т.Е.</i> Муниципальный контроль в сфере образования	85
<i>Мотолов Н.Ф.</i> Исполнение бюджетного послания президента РФ В.В. Путина о внедрении эффективного контракта для работников образования	87
<i>Пузаткин О.В.</i> Аутсорсинговые услуги как возможность повышения эффективности деятельности образовательных организаций	90
<i>Рахметов Р.Р.</i> Правовое регулирование государственных закупок в образовательных учреждениях: административная ответственность должностных лиц.	92
<i>Сахнова И.В.</i> Профессиональная подготовка педагога дополнительного образования к работе в сфере менеджмента дополнительных образовательных программ в области искусства	95
<i>Свистак О.Л.</i> Организация системы работы экологического образования в школах Японии	99
<i>Скворцов Е.А., Гусева Л.Р.</i> Пути развития системы школьного образования в Сербии в XVIII-XIX в.в.	104
<i>Шарипбаева А.Т.</i> Компетентностный подход к образовательной программе в ракурсе Болонского процесса	107

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Беляев В.И.</i> Мастерство и профессиональная компетентность педагога	112
<i>Фролова С.Л.</i> Модель профессиональной компетентности аттестуемого педагога	118
<i>Долгоаршинных Н.В.</i> Оценка уровня профессиональной компетентности педагога в аспекте реализации ФГОС	121
<i>Семенова И.И.</i> Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов в межаттестационный период	124
<i>Мижерищев В.А.</i> Терминологический потенциал педагога как основа его профессиональной компетентности	128
<i>Прусская Л.Е.</i> Повышение профессиональной компетентности экспертов как условие обеспечения качества аттестации педагогических работников	134
<i>Фещенко Т.С.</i> К вопросу об оценивании профессиональной компетентности учителя в современных условиях	136
<i>Астемирова О.Н.</i> Анализ проблемы по исследованию представлений об освоении педагогами профессиональных компетенций в условиях модернизации системы российского образования	142
<i>Ефимова Е.В.</i> Актуальные компетенции современного педагога	149
<i>Дёмина Е.Л.</i> Развитие компетентности педагога как условие его профессионального роста	150
<i>Щербинина В.П.</i> Профессиональная компетентность современного педагога в	153

условиях модернизации российского образования	
<i>Недюрмагомедов Г.Г., Раджабова Р.В.</i> Формирование профессиональной компетентности будущих учителей общеобразовательной школы	156
<i>Глухов В.И., Глухов Н.В.</i> Значение производственной практики в формировании технологической компетентности будущих учителей технологии	160
<i>Юзефавичус Т.А.</i> Системно-комплементарный подход в общепедагогической подготовке будущих учителей	162
<i>Минова М.Е.</i> Развитие профессиональной компетентности педагогов – лидеров и организаторов детского и молодежного движения	166
<i>Алфёрова Л.В.</i> Основные направления развития региональной системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников в Московской области	170
<i>Соркина Л.К.</i> Профессиональный рост педагога как фактор повышения качества образовательной деятельности	173
<i>Молчанова А.В.</i> Полипарадигмальный подход в непрерывном образовании специалистов социально-педагогического профиля	175
<i>Жукова О.В.</i> Профессиональное развитие педагогов посредством распространения инновационного опыта	178
<i>Абрамовских Т.А.</i> Современные подходы к организации процесса обучения, способствующие профессиональному развитию педагога	181
<i>Соколова Л.В.</i> Роль методической работы в профессиональном развитии педагогов	185
<i>Ильина А.В.</i> Формирование проектной культуры педагога в условиях модернизации образования	187
<i>Филатова Е.В.</i> Управленческая культура специалистов социальной сферы в условиях стандартизации профессиональной деятельности	190
<i>Савенкова Е.В.</i> К вопросу о формировании организационно-управленческой компетентности менеджера образования	191
<i>Мазурчук Н.И., Мазурчук Е.О.</i> Саморазвитие педагога-психолога как условие реализации программы сопровождения биологической семьи	194
<i>Чернецова Н.Л., Якушева Т.Г.</i> Совершенствование подготовки бакалавров педагогического образования технологического профиля из числа выпускников образовательных организаций СПО в новых условиях	196
<i>Рощина Н.Л.</i> Перспективы и программно-методическое обеспечение развития корпоративной культуры в условиях образовательного комплекса	200
<i>Дадонова И.А.</i> Возможности повышения качества подготовки специалистов в техникуме в условиях перехода на ФГОС третьего поколения	204
<i>Батарова Т.М.</i> Социопсихологические технологии как система практических действий современного руководителя.	207
<i>Федянинова Н.В.</i> Особенности подготовки квалифицированных кадров для МРТ-диагностики	209

РАЗДЕЛ 3. РОЛЬ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ "ШКОЛА-ВУЗ" В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

<i>Осипова О.П.</i> Реализация принципов сетевого взаимодействия в условиях непрерывного образования	212
<i>Чечелева В.Н.</i> Исследовательская деятельность научно-образовательных площадок МПГУ как ресурс профессионального развития педагогов	216
<i>Тарасова В.Н., Федотова М.А.</i> Взаимодействие университетских комплексов со школами для целей инновационного развития экономики (на примере	218

Центра консалтинга в инновационной сфере МГУПС (МИИТ))	
<i>Гуськова С.К.</i> Университеты в условиях рынка	222
<i>Евзрафова Е.В.</i> Образовательный консорциум как форма взаимодействия вуза с социальными партнерами в области подготовки педагогических кадров	226
<i>Цибульникова В.Е.</i> Взаимодействие МПГУ и школ Республики Крым по реализации проекта «Повышение квалификации управленческих и педагогических кадров системы общего образования Республики Крым и города федерального значения Севастополя»	228
<i>Матыцина Н.А., Петроченко А.В.</i> Проектирование системы управления человеческими ресурсами в условиях интеграции образовательных организаций	231
<i>Забарина А.Ю.</i> Состояние российского рынка образовательных услуг в современных социально-экономических условиях	234
<i>Иванов Ю.А.</i> Из опыта сотрудничества вуза с учебным заведением общего среднего образования	237
<i>Исайкина И.Ю.</i> Роль современных трендов в формировании профессионализма менеджеров образования и педагогов, повышения инвестиционной привлекательности образовательных организаций	240
<i>Ищенко М.В.</i> Стратегическое партнерство: проблемы создания образовательного-промышленных кластеров в системе среднего профессионального образования	244
<i>Савенкова Е.В.</i> Управление рисками как компонент форсайт-компетенции руководителя образовательной организации	246
<i>Рощина Н.Л.</i> Формирование управленческой команды по развитию кадрового ресурса в условиях создания образовательного комплекса	250
<i>Лобзина Г.В., Вейц А.Ю.</i> Модель методической службы образовательного центра	253
<i>Драгункина М.И.</i> Научно-методический совет как коллегиальный орган управления колледжа	256
<i>Шестакова Н.В., Павлович И.Г., Шестакова А.Е.</i> Роль учебно-методической службы в развитии современной модели образовательной организации	257
<i>Шшикина М.Е.</i> Эффективная работа методической службы реорганизованного образовательного комплекса – условие развития профессионального мастерства педагога	259
<i>Фунтикова Г.Д.</i> Методическое сопровождение распространения инновационного опыта учителей школы	261
<i>Самохина Н.Н.</i> Значимость образовательно-воспитательной среды вуза в процессе профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки	264
<i>Антонова О.Н.</i> Факторы роста результативности деятельности классных руководителей	267
<i>Мелешко Т.Н.</i> Инновации в современном образовательном учреждении	271
<i>Трубаев Е.Е.</i> Сотрудничество школы и вуза: проблемы и пути решения	273
<i>Жемчужникова Ю.Е.</i> Урок-сайт как инновационная форма организации образовательного пространства	274
<i>Колеганов С.В.</i> Воспитание детей в многоуровневых образовательных организациях	275

РАЗДЕЛ 4. ПЕРСПЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

<i>Базанова Ю.В.</i> Теоретические основы реализации здоровьесберегающего	277
---	-----

подхода в образовательном процессе начальной школы	
<i>Фролова Н.А.</i> Проблемы формирования компетенции «быть здоровым» у педагогов образовательных учреждений	281
<i>Косенко Т.М.</i> Инновационная деятельность образовательного учреждения в контексте психологической безопасности	284
<i>Борискина Ю.А.</i> Факторы безопасности личности в современном образовании	285
<i>Виравова А.Р., Авдошина Н.Н.</i> Актуальные направления организации воспитательного процесса в Центре образования «Самсон»	287
<i>Щипкова Т.Ю., Слесаренко Е.С., Трифонова Е.В.</i> Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения в проектной деятельности	290
<i>Сергунина О.В.</i> Внедрение инклюзивного образования в России	292
<i>Моргачёва Е.В.</i> Актуальные проблемы организации инклюзивного образования в школе	295
<i>Мясик А.Р.</i> Подходы к организации сопровождения обучающихся с речевыми нарушениями	300
<i>Чекалкина Л.А.</i> Новый подход к образованию детей с особыми потребностями	302
<i>Викторова Н.Г.</i> Управление развитием инновационного потенциала педагога	303
<i>Зимненко В.А.</i> Культура речи учителя как основа педагогического мастерства	307
<i>Лёвшина О.В.</i> Конфликтологическая компетентность педагога: теоретические аспекты характеристики	310
<i>Латыпова И.В.</i> Подходы к проектированию адаптированных образовательных программ	314
<i>Самсонова И.А.</i> ИС-консалтинг как конвертируемая образовательная технология	315

РАЗДЕЛ 5. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

<i>Галеева Н.Л.</i> Учитель как субъект процесса стандартизации в сфере образования: проблемы и ресурсы	320
<i>Рыбина Г.Л.</i> Реализация принципов акмеологического подхода в управлении образовательным процессом в условиях стандартизации образования	323
<i>Дивакова Т.А., Мельник О.А.</i> Формирование поликультурной компетентности руководителей и специалистов системы дошкольного образования посредством организации методической сети	328
<i>Галеева А.Н.</i> Исследование профессионального стандарта педагогической деятельности как ресурса развития профессиональной компетентности педагога	330
<i>Щипкова Т.Ю., Веряскиная Л.А.</i> Требования к профессиональной деятельности педагогов дошкольного отделения в аспекте реализации идей ФГОС	334
<i>Пименов А.Ю.</i> Новая система оплаты труда как морально-этический ресурс объединения педагогического коллектива	337
<i>Козлова Г.А., Андропова Д.В.</i> Профессиональный рост педагога как условие реализации ФГОС общего образования	340
<i>Кондрашова В.О.</i> Развитие профессиональной компетентности педагогов во взаимодействии с современной многопоколенной семьей	342
<i>Рощина Н.Л.</i> О системе внутришкольного повышения квалификации педагогов в условиях образовательного комплекса	345
<i>Мельник О.А.</i> Формирование поликультурной компетенции педагога в условиях модернизации образования	347
<i>Босенко Е.Б.</i> Требования к профессиональной компетентности педагога	350

<i>Гаврилькова И.Ю.</i> Профессиональная компетентность педагога в условиях введения ФГОС ООО	353
<i>Браславский Д.Ю., Ахиева П.В.</i> Модели целеполагания учителя глазами участников образовательной ситуации	355
<i>Чаплыгин С.А., Решетникова Е.С.</i> Роль изобразительного искусства в формировании умственных и эстетических стереотипов в сознании ребёнка	358
<i>Шабанов П.Е.</i> ФГОС как ресурс развития профессиональной компетентности: мнение учителя	362
<i>Чарнецкая Ж.Н.</i> Критериальное оценивание сформированности экологического мышления обучающихся в начальной школе	366
<i>Максимова М.В.</i> Формирование учебно-профессиональной мотивации у студентов средних профессиональных образовательных организаций	369
<i>Клещев Т.В., Манина И.О.</i> Использование нетрадиционных технологий в учебно-познавательной деятельности как ресурс формирования управленческой компетентности обучающихся	372
<i>Воровщиков С.Г., Виноградова С.С.</i> Деятельностный подход к формированию методической компетентности учителей	374

РАЗДЕЛ 6. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

<i>Литвиненко Э.В.</i> Построение оценочных систем экспертизы	377
<i>Фоменко И.А.</i> Экспертиза основной образовательной программы начального общего образования в общеобразовательной организации	380
<i>Белова И.О., Кошлай Г.П., Тимофеева А.В.</i> Актуальность формирования квалитологической компетентности руководителей и педагогов в свете современных требований	382
<i>Иванова О.А.</i> Использование технологии портфолио в образовательном процессе ВУЗа	385
<i>Коптелов А.В.</i> Формирование профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций в области оценки эффективности деятельности педагогических работников	389
<i>Крочкова О.И.</i> Организация маркетинговой деятельности на рынке образовательных услуг	391
<i>Маркина Е.И.</i> Аудит профессиональной деятельности педагога в рамках региональных конкурсов	393
<i>Майорова М.Е.</i> Размышления об экспертной деятельности в сфере образования	397
<i>Емченкова М.Н.</i> Формирование экономического мышления у обучающихся в условиях внедрения образовательных стандартов нового поколения	400
<i>Бенедик Ю.В.</i> Международные и корпоративные стандарты качества в билингвальной образовательной среде	403
<i>Степанова Н.Ю.</i> Внутренняя система оценки качества образования: нормативное правовое обеспечение и опыт реализации	406
<i>Уласевич О.Н., Смородина Л.М.</i> Модель мониторинга качества образования в условиях введения ФГОС	409
<i>Лапина Л.В.</i> Модель оценки качества образования в образовательном учреждении, построенном на основе метода кластерного анализа	412
<i>Упишнская А.Е.</i> Требования к системе оценивания результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования	415
<i>Виравова А.Р., Дадонина И.А.</i> Функции мониторинга в условиях инновационной работы НОЧУ СОШ «Центр образования «Самсон».	418

Павлова Е.С., Скрипцова А.А. Современные подходы к контролю в преподавании иностранного языка	421
Рандина М.Ю. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе	424
Паришкура Г.А. Оценка профессиональной компетентности учителя начальных классов	426
Якушева Т.Г., Чернецова Н.Л. Активация учебного процесса как средство повышения качества профессионального образования путем дополнительного контроля на примере дисциплины «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений»	429
Усикова И.В. Особенности оценки планируемых результатов обучения в начальной школе	431
Кравцова Т.Н. Система оценки уровня сформированности общекультурной компетенции младших школьников	434
Шевелёва Н.Н. Оценка планируемых образовательных результатов во внеурочной деятельности (рискологический аспект)	437
Рыбалова О.Н. Подходы к оценке личностных результатов обучающихся	440
Чарнецкий С.Н. Критериальное оценивание сформированности нравственно-правовой компетентности школьников	441

РАЗДЕЛ 7. ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД В НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

Заславская О.Ю. Формирование информационной культуры учителя и учащихся в современных условиях адаптивной школы	445
Азевич А.И. Сайт преподавателя: от содержания до конструктора	447
Боброва И.И. Реализация ФГОС и программ Международного бакалавриата в условиях информатизации образования	449
Бочарова Н.Б. Использование робототехники в формировании познавательных интересов у детей	453
Виноградова М.В. Электронные образовательные ресурсы: системный подход	459
Заславский А.А. Использование аренды виртуализированных вычислительных ресурсов для реализации проектной деятельности образовательной организации	462
Зюзина Т.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в дошкольной организации на основе применения компьютерных форм и методов обучения	464
Иванова Н.Ю. Опыт применения электронных образовательных ресурсов (среда moodle) для преподавания дисциплин кафедры теоретической информатики и дискретной математики	467
Ломоносова Н.В. Роль электронных образовательных ресурсов в формировании эффективной системы смешанного обучения студентов	468
Кутепова Е.В. Особенности и методы использования электронных образовательных ресурсов при обучении студентов в фортепианном классе педагогических ВУЗов	472
Заславская Н.Н. Инфографика в резюме образовательной организации как прием эффективного использования маркетинговых коммуникаций	475
Талалаева Е.В., Зюзина Т.Н. Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования с использованием информационно-коммуникационных и сетевых технологий.	477
Воронцов Г.Г. Мультимедийные образовательные ресурсы – из настоящего в будущее	480
Лукашевич М.Н. Формирование информационной компетенции у учащихся	483

при работе с текстовыми источниками информации в процессе обучения физике	
Фиронова Е.В. Информатизация – важный аспект модернизации образования	486
Чаплыгина Т.А. Мультимедийные презентации в дополнительном образовании	488

РАЗДЕЛ 8. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Осипова О.П. Педагогическое наставничество в рамках дистанционного сопровождения повышения квалификации	490
Борченко И.Д. Междисциплинарный подход к пониманию социальных медиа	494
Уласевич О.Н., Волкова А.А., Волков А.В. Организация внеурочной деятельности с использованием информационных технологий	496
Горенко С.И. Применение педагогических и информационно коммуникационных технологий на современном этапе развития школьного образования при преподавании информатики	498
Еремина Н.С., Морозова Л.М. Целесообразность создания интегрированной информационной системы образовательного учреждения	501
Зайналова Л.А. Применение компьютерных технологий при изучении синтаксиса простого предложения	503
Зотова Н.Н., Федотова М.А., Шевырев А.В., Кравченко И.Л. Информатизация управления и учебного процесса в профессиональных образовательных организациях (партнёрское взаимодействие школа- вуз-профессиональная деятельность)	506
Иванович Е.Н. Использование ИКТ на уроках музыки	512
Кленина Л.И. Информатизации образования как повышение познавательной активности учащихся	513
Куманьева Л.А. Информатизация образовательного процесса как средство повышения качества образования (на примере Лицея №17, г. Химки)	517
Меркушин В.И. Применение универсальных андроидных роботов в условиях образовательного учреждения города Москвы	521
Овсянникова С.А., Панкова О.М., Хаустова В.Н. Электронный учебник в образовательном процессе	523
Павлова Е.А. О ценности информатизации образования	525
Першагина Е.Ю. Интеграция биолого-химических знаний на основе применения цифровых лабораторий	527
Родионова Т.К., Лукашук О.Н. Развитие информационно-технологического пространства современной школы	531
Смирнов С.А. Современные тенденции развития электронного обучения	534
Сурова О.А. Подготовка кадров информатизации дошкольного образования в вузе	536
Хробостова Е.О. Повышение ИКТ-компетентности учителя в условиях реализации ФГОС	538
Шеффер О.Р., Шахматова В.В. Развитие диагностической компетенции педагогов на дистанционных курсах	540
Юмаев Р.А. История развития оборудования с числовым программным управлением и их использование в образовательном процессе	544

РАЗДЕЛ 9. СЕТЕВЫЕ ДИСТАНЦИОННО-ОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Афанасьева Е.Л.</i> Использование метода проектов на уроках технологии с целью развития познавательных и творческих навыков учащихся	546
<i>Амьга Н.В.</i> Условия совершенствования организационных форм включения проектной культуры как средства общего и профессионального развития в деятельность профессиональных образовательных организаций	549
<i>Белякова О.А.</i> Исследовательская деятельность обучающихся как один из механизмов, обеспечивающих учебную мотивацию	553
<i>Гилядов С.Р.</i> Сетевой дистанционно-очный образовательный проект как ресурс развития универсальных учебных действий школьников	556
<i>Коновалова З.Н.</i> Использование проектно-исследовательской деятельности на уроках технологии как условие развития профессиональной компетентности педагога	561
<i>Кононенко Е.С.</i> Сетевые образовательные программы	563
<i>Масленников К.И.</i> Корректное использование источников информации при написании ученической проектной или исследовательской работы	566
<i>Оськина О.Е., Тимофеева И.В., Садовникова С.Л., Бесчистная Т.В.</i> Проектный метод как средство реализации индивидуальной образовательной траектории (на примере проекта «Космическое путешествие»)	567
<i>Чупрына Н.В., Волкова А.А.</i> Проектная деятельность: практико-ориентированный учебный курс «Основы журналистики»	571

РАЗДЕЛ 10. МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ И ИНТЕГРАТИВНОСТЬ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Альтман М.В.</i> Формирование и развитие метапредметных умений в процессе исследовательской деятельности учащихся	573
<i>Пузаткин О.В.</i> Метапредметные универсальные умения	581
<i>Кузьмина А.В.</i> Предметные недели как эффективный ресурс самореализации учащихся и педагогов	585
<i>Назаренко Л.П.</i> Об интеграции уроков русского языка и литературы	591
<i>Пономарева А.Е.</i> Тематическая экскурсионная программа для школьников 5 класса	593
<i>Прыгунова Е.А.</i> Управление качеством географического образования на основе компетентностного подхода к обучению	594
<i>Рыбина Г.Л., Юрченко Н.А.</i> Реализация принципов управления психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса как инструмент активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся	597
<i>Боброва Е.Н., Кречетова В.В., Теремов А.В.</i> Метапредметность и интегративность работы школы на основе профориентации	601
<i>Фомичев А.В.</i> Интегративное пространство современной школы: опыт реализации	603
<i>Фомичева А.Ю.</i> Интегративные технологии в образовательном процессе. Интегративный урок «Мир моды и войны»	608
<i>Андреева М.Г., Бокарева Е.Е., Теремов А.В.</i> Интегративное пространство школы: проектирование и реализация	611
<i>Артамонова Е.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение учебно-познавательной активности подростков	614
<i>Рогач М.С.</i> Роль психологической службы в частной школе	617
<i>Коломыцева Т.В.</i> Использование технологии развития критического мышления на уроках обществоведческого цикла	620
<i>Клыша Т.А.</i> Элективные курсы как ресурс реализации метапредметного результата ФГОС	622

<i>Тищенко Е.К.</i> Метапредметный подход преподавания физики в основной школе	623
<i>Кочеров Ю.А.</i> Метапредметность как предчувствие	625
<i>Поддуба С.Г.</i> Формирование универсальных учебных действий с помощью использования схем ассоциативного мышления на уроках иностранного языка	627
<i>Чупрына Н.В.</i> Чему учить школьника: на пути от индустриального общества к обществу знаний и информации	629
<i>Крюкова Л.П.</i> Эссе о нашей Школе	631
СОДЕРЖАНИЕ	634